

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

العدد الاول

أكتوبر ١٩٩٠

السنة الثانية والأربعون

صحيفة التربية

السنة الثانية والأربعون أكتوبر ١٩٩٠ العدد الأول

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

رئيس مجلس الإدارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

مدير التحرير : الأستاذ الدكتور محمد يحيى طلعت

هيئة التحرير :

الأستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع

الأستاذ الدكتور احمد كمال عاشور

الأستاذ الدكتور حامد زهران

الأستاذ الدكتور حلمي الوكيل

الأستاذة الدكتورة عطيات محمد خطاب

الأستاذ محمد سعيد عزت

الأستاذ محمود النبوى الشال

● تصدر في أربعة أعداد سنويا - الاشتراك السنوى جنيهان .

● ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة .

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٧٨٦ ٧٥٩



General Organization Of the Alexan-
dria Library (GOAL)

Bibliotheca Alexandrina

في هذا العدد

- ٣ حتمية الاتفاق على نظرية تربوية للتعليم
للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
تكنولوجيا التعليم
- ١٠ للأستاذ الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع
هذا المقال وذلك الرجل
- ١٦ للأستاذ حسن السحري
الأمية منه : ما هي
- ١٨ للأستاذ الدكتور محيي الدين صابر
قضية التوجيه الفني
- ٢٦ للأستاذ الدكتور محمد يحيى طلعت
الأنماط النقدية في مجال الفنون التشكيلية
- ٣٠ للأستاذ محمود النبوي الشال
أثر برنامج مقترح لتنمية بعض الخصائص
الحركية على بعض مهارات الكرة الطائرة لدى
تلميذات المرحلة الأولى من التعليم الأساسي
- ٣٥ للدكتور ابتهاج أحمد عبد العال عمارة
- ٥٧ التقرير السنوي لنشاط مجلس الإدارة
لعام ١٩٨٩ / ١٩٩٠
- ٦٢ التشكيل الجديد لمجلس إدارة الرابطة
للدورة الحالية

جَهْزِيَّةُ الْاِتِّفَاقِ عَلَى نَظَرِيَّةِ تَرْبِيَّةِ التَّلَامِيذِ

لِلأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

رئيس التحرير

لو تأملنا الجهاز التعليمي في مجتمعنا ، أو في أي مجتمع يتشابه معه في ظروفه من حيث المستوى الثقافي والحضاري والاقتصادي ، لوجدنا أن هذا الجهاز على درجة كبيرة من الضخامة والتعقيد بما يتناسب مع أهمية الرسالة والوظائف التي يؤديها في المجتمع والتي يمكن تلخيصها في تربية أبناء الشعب وإعدادهم للحياة السعيدة المنتجة في ظل القيم الروحية والاجتماعية والخلقية التي يؤمن بها هذا المجتمع وفي ظل أهدافه وطموحاته وآماله في مستقبل أفضل .

وإذا حاولنا أيها القارئ العزيز ، أن تلقى نظرة سريعة على « التركيبة » التي يتكون منها هذا الجهاز التعليمي والمستويات التي ينقسم إليها والفئات المختلفة من العاملين في كل مستوى من هذه المستويات ، لتبين لنا فعلا ضخامة الهيكل الذي يتكون منه هذا الجهاز وتعدد الأجهزة الفرعية التي يتكون منها والإدارات التي ينقسم إليها كل فرع من هذه الفروع ، ولتبين لنا أيضا شدة التعقيد في العلاقات الرأسية والعلاقات الأفقية التي تربط بين كل هذه المكونات بعضها البعض الآخر ، والتي يبلغ عدد الأفراد العاملين فيها ما يتجاوز المليون فردا ، بل إن هذا العدد يتضاعف عشرات المرات إذا أدخلنا في حسابنا من لهم علاقة مباشرة بهذا الجهاز التعليمي من التلاميذ والطلاب الذين أنشئ الجهاز من أجلهم ومن أجل تربيتهم وكذلك الآباء الذين يفترض تعاونهم الوثيق مع الجهاز التعليمي لتسابعة نمو أبنائهم ولتحقيق الأهداف المشتركة بينهما .

وواضح أن جهازا يمثل هذا الحجم وهذا التعقيد لا يستطيع أن يؤدي المهام الموكلة به على وجه سليم دون التنسيق الكافي بين جميع

العاملين في ميدان التعليم . أى أنه لابد من التنسيق الكافل بين جميع مكونات الجهاز التعليمى من الأفراد بحيث تتناغم جهود كل فئة أو كل جزء من هذه الأجزاء مع جهود بقية الأجزاء الأخرى ، أو على الأقل لا تتعارض معها . والا غابت القوضى وتضاربت الآراء وتعارضت الجهود وسار كل فريق في اتجاه منفرد غير مبال بما يفعله الآخرون مما يؤدي إلى أن تضعف الجهود المبذولة بعضها البعض الآخر فيضيع الأمل في تحقيق الأهداف التى انشئت للمدرس والأجهزة التعليمية من أجل تحقيقها .

وإذا سلمنا بحتمية هذا التنسيق للحصول على أكبر عائد من التعليم بأكبر كفاءة ممكنة ، فإن أول خطوة في هذا التنسيق الحتمى هي الاتفاق على أهدافنا من التعليم في كل مرحلة من مراحله ولكل نوعية من نوعياته ، مع تحديد هذه الأهداف بصورة إجرائية لا غموض ولا إبهام فيها ولكن بصورة قابلة للتنفيذ وقابلة أيضا للقياس الكمي أو الكيفي للحكم على مدى تحقيقها . وبمعنى آخر فإن التنسيق الذى نتحدث عنه يتطلب تحديد النظرة العامة أو الفلسفة الشاملة أو الأهداف القومية التى نعتقد كمجتمع أن التعليم والتربية يمكن عن طريقهما تحقيقها سواء بالنسبة للفرد أو بالنسبة للمجتمع الذى يتكون من مجموع أفراد ، وبذلك تصبح هذه النظرة أو النظرية التعليمية والتربوية هي المحور الذى تدور حوله جميع الجهود وجميع الأساليب التى تتبعها في التربية وفي التعليم ، أو هي المركز الذى تتلاقى عنده جميع أنشطة الجهاز التعليمى وتنبع منه كل الأفكار والمحاولات لتحسين العمل في هذا الجهاز وتطويره . وبالاختصار فإن تنسيق العمل في الجهاز التعليمى الضخم يتطلب الاتفاق العام على النظرية التربوية أو الفلسفة التربوية التى تكون بمثابة « المايسترو » بالنسبة للجوقة الموسيقية حيث يهتدى بها جميع المعنيين بالقضايا التربوية والتعليمية في تناغم وتضافر وتكامل مما يدفع بالعمل ويرفع قيمة العائد من جهود العاملين في مجال التعليم .

فهل لدينا مثل هذه النظرية أو الفلسفة التربوية التي يتفق عليها ويتمسك بها جميع العاملين في أجهزة التعليم وكل من لهم علاقة أو صلة به ؟ وهل هذه النظرية أو الفلسفة أو الرؤية واضحة لهم بالدرجة الكافية التي توجه أفكارهم وسلوكهم بحيث يصدر عن أحكامهم في شؤونها ؟

ولكى نتبين أيها القارئ العزيز مدى وضوح أو عدم وضوح هذه الرؤية لدى الكثيرين من المعنيين بالتعليم تعال فطرح سؤالاً قد يبدو للوهلة الأولى ساذجاً رغم دلالاته وأهميته. للكبرى • وهذا السؤال هو :
نأذا ننشئ المدارس ؟ ولماذا يرسل الآباء أبناءهم إليها أو يزعمون بارسالهم إليها ؟ وهل ما تقدمه المدرسة لهؤلاء الأبناء يحقق فعلاً الغرض من إنشاء المدرسة والاتفاق عليها ؟

إذا طرحنا مثل هذه الأسئلة على عينات ممثلة لمجتمعنا تشمل الفئات الآتية :

- فئات المعلمين في مختلف مراحل التعليم ونوعياته •
 - القيادات المشرفة على التعليم في مواقع الإدارة العليا ونظارات المدارس والموجهين •
 - واضعي السياسات التعليمية وواضعي المناهج الدراسية •
 - مؤلفي الكتب المدرسية وغيرهم من العاملين في حقل التعليم •
 - رجال الفكر من السياسيين والصحفيين والاقتصاديين وعلماء الاجتماع والتربية ، ورجال الأعمال في ميادين الإنتاج الصناعي والزراعي والصناعات •
 - عينات من التلاميذ في المستويات التعليمية المناسبة •
- فهل يمكن أن نحصل على إجابات تمثل أفكاراً مشتركة أو إجابات تدل على وعي واضح بما نسعى إلى تحقيقه عن طريق التربية والتعليم ؟

وهل المناهج الدراسية التي توضع وتطور من آن لى آخر يراعى
فى وضعها أو تطويرها المسمى الى تحقيق مزيد مما نسعى الى تحقيقه
وفق الاجابة على السؤال السابق ؟

وهل الأساليب والطرق التي تتبعها فى التعليم ، والكتب
الدراسية التي نضعها بين أيدي التلاميذ، والامتحانات التي نضعها للحكم
على التلاميذ ، هل هذه كلها متناسقة ومتكاملة بحيث تلائم وتتمشى مع
نتائج البحوث التربوية فى هذه المجالات لكي تحقق الاهداف التي وضعت
المناهج من أجلها وفق الاجابة التي نحصل عليها فى السؤالين السابقين ؟

وهل ما ننفقه على التعليم فى مجتمعنا وهو ما يقدر بأكثر من مليارين
من الجنيهات سنوياً ، هل يتناسب هذا الاتفاق من مال وجهد مع العائد
الذي نستهدفه من التعليم ؟

وهل لدينا الوسائل المقيمة والمعايير التي يمكن استخدامها لتقدير
هذا العائد ولو بصورة تقريبية للحكم على نجاحنا وتبين نسبة الاهداد
أو الفقد فى جهودنا واستثمار أموالنا وثوراتنا البشرية وهى أغلى
ما تعرض عليه لمستقبل وحاضر الأجيال الصاعدة فى شعبنا ؟

هل لدينا أيها القارئ العزيز اجابات واضحة تدل على ما يشبه
الاجماع العام على هذه الأسئلة ؟ أم أننا نسير فى بعض الأحيان على غير
هدى أو دون التأكد من وجود فكر مشترك وجهود مركزة مع المتابعة
وعمليات التقويم الآنية التي يصحبها تطوير مستمر للتعليم لتحسينه
وتقلصه وتحقيق المزيد من أهدافه ؟

أغلب الظن وفى ضوء كثير من الدراسات الاستطلاعية التي أجريت
أن هناك فجوة فى كثير من الأيمان بين فكر القيادات التربوية من
منظرين ومخططين وأساتذة التربية فى الجامعات وبين القواعد العريقة
التي تقوم عليها عمليات التنفيذ فى المدارس ، وأن هناك انفصالا فكرياً
فى كثير من الحالات بين المعلمين والموجهين ومدرسى التعليم ونظار
المدارس وغيرهم من العاملين فى ميدان التعليم من جهة وبين النشأت

المستهففة من خدماتهم من جهة أخرى . هؤلاء المربين كثيرا ما تكون لهم رؤى فى التعليم تختلف عما لدى التساميد وأبائهم خاصة من ينحصر اهتمامهم منهم على النجاح فى امتحانات التقليدية والحصول على الشهادات الدراسية التى هى جواز المرور للتعين فى الوظيفة . كما أننا كثيرا ما نجد اختلافا واضحا بين نظرة رجال التعليم من وجهة ونظرة بعض رجال الفكر وأرباب الأعمال والانتاج ورجال السياسة من جهة أخرى . بل إن الأدمى من كل هذا هو أن تجد اختلافا بين ما يصرح به بعض رجال التعليم من المشرفين على التنفيذ أو القائمين بالتدريس ، من آراء تهيوية سليمة وبين ما يطبقونه فعلا من عمليات قد تتناقض وتتعارض بمقدار ١٨٠ درجة مع ما قد يتشدقون به من شعارات . فكثيرا ما نسمع عن لجنة المناهج التى تضع محتوى المنهج أولا ثم تكلف من أعطبانها من يكتب مقدمة عن الأهداف بدلا من تحديد الأهداف أولا والاتفاق عليها ثم اختيار المحتوى الذى تتحقق عن طريقة هذه الأهداف ! وكثير ما نسمع عن المؤلف للكتاب المدرسى الذى لم يطلع على أهداف تدريس المادة أو المقرر الذى يؤلف فى مجاله ؛ أو المعلم الذى يتشدد باهتماماته فى تربية تلاميذه بتنمية الجوانب الوجدانية أو أساليب التفكير أو تنمية الشخصية أو التربية البيئية وتأتى امتحاناته وأساليب تقويمه لتلاميذه خلوا من قياس أى جانب من هذه الجوانب ! فهو يهدف أساسا إلى تحفيظ تلاميذه بعض المعلومات التى قد لا يفهمون لها معنى أو دلالة فى حياتهم وينعكس هذا الهدف فى طرق تدريسه كما ينعكس فى أساليب تقويمه و امتحاناته .

وهكذا

ان أول خطوة اذن في سبيل تحقيق هذا التجميع الفكري بين جميع الفئات المعنية بقضايا التعليم هو وجود نظرية او فلسفة تعليمية وتربوية مشتركة يتفق عليها الجميع ، بحيث يعمل المجتمع بجمبع فئاته على تحقيق اهدافها التي تشتق من اهداف المجتمع وثقافته وظروفه الحياتية وقيمه التي يؤمن بها وآماله في المستقبل وطموحاته الى حياة افضل . ان وجود مثل هذه النظرية العامة أساسى جدا لضمان تفهم التعليم وتضافر جميع الجهود للسير في اتجاه واحد ، فتكون هذه النظرية التربوية هي بمثابة « البوصلة » التي تحدد للجميع ان كان التعليم يسير في الطريق المتفق عليه ، كما تكون ايضا بمثابة « الدفة » التي يمكن عن طريقها تصويب المسار عند حدوث أى انحراف عن الطريق السوى الذى يوصل الى الالاماف المرسومة .

فبدون هذه النظرية التي يعمل الجميع في اطرافها كثيرا ما نجد ان تخطيط التعليم ومناهجه لمرحلة معينة كالتعليم الأساسى مثلا يركز على عدد من الاهداف التربوية والاجتماعية والفنية والمهارية ... الخ فى حين ان مؤلف الكتاب او المعلم فى حجرة الدروسه او واضع الامتحان الذى تستخدم نتائجه فى الحكم على التلميذ ومدى تحقيق اهدافنا فى تربيته ونموه كثيرا ما نجد انه فى الوقت الذى يحاول فيه المخططون للتعليم تنمية شخصية المتعلم وتفكيره وسلوكه وقيمه وعلاقاته الاجتماعية ... الخ قد يحاول الآخرون التركيز على حفظه لبعض الحقائق أو القواعد العامة والقوانين التي يقصد واضع المنهج استخدامها لتنمية الجوانب الوجدانية والقيمية والسلوكية ، يحفظها لتسميها فى الامتحان دون ان تكون لها أية فعالية فى تربيته . وبذلك يهمل مثل هذا الفريق ما يحاول ان يقيمه الفريق الآخر ، أو أن يكون الهدف الذى يسعى التلميذ الى تحقيقه هو النجاح فى الامتحان بأى وسيلة - ولو كانت غير مشروعة وقويده او يدفعه الى ذلك الأب وأحيانا المعلم الذى يحاول مسايمة الآباء فى اتجاهاتهم .

الخلاصة أيها القاري العزيز أننا فى حاجة شديدة الى الاتفاق على النظرية التربوية التي يلتزم بها جميع العاملين والعنيتين بشئون التعليم

وقضاياه • وهنا تتضح مسئولية كليات التربية ومراكز البحوث التربوية وإسهانها في بلورة هذه النظرية التربوية في التعليم عن طريق البحوث العلمية لجميع اتجاهات فئات المجتمع من المفكرين وذوى الراى ، وغيرهم من السياسيين والاجتماعيين وكل من يهتم بحاضر ومستقبل هذه الأمة • وتوجيه جميع الفئات التى تعد فى كليات التربية الى حثية التمسك بهذه النظرية وتطبيقها فى جميع المواقف التعليمية التى يتصدون لها •

كما تتضح أهمية الاعلام التربوى الذى ينشر الوعى بهذه النظرية وينبه الآباء وأصحاب الأعمال وكل من له صلة بالتعليم الى أهمية تطبيق هذه النظرية والعناصر التى تنبثق عنها فى جميع المواقف الحياتية التى يتعرض لها الفرد سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها •

والله ولى التوفيق •

تكنولوجيا التعليم

اعداد : ١٠٠ د . ابراهيم عصمت مطاوع

أستاذ التربية - جامعة طنطا

تشكلت في الشهور الأخيرة في مصر لجان رئيسة وفرعية على صعيد التعليم العام والفنى والجامعى مستهدفة تطوير التعليم وتجديده ، ومؤذنة بانطلاقة متوقعة . ورأيت من واجبى كأحد المشتغلين بالتربية، أن أعرض بعض الحقائق والمعطيات والاقتراحات متبادلا للخبرة بالنسبة لقضية التعليم ، بصفتها قضية قومية تهم كل أسرة .

أولا :

اننا نعانى انفجارا تعليميا ترتب على التزايد السكاني فنحن نعيش ظاهرة مدارس وجامعات الأعداد الكبيرة نتج عنه ضخامة المدخلات التعليمية . اذ يتعلم داخل منظومة السلم التعليمى عشر ملايين من الأطفال والشباب بدءا بدور الحضانه وانتهاء بالجامعة والدراسات العليا ، يمثلون خمس سكان مصر ، ومنتشرون فى ست عشرة ألف مدرسة وثلاث عشرة جامعة . ويرجع الوضع الى التطورات الجذرية الحادثة فى المجتمع ، فبعد أن كان التعليم قاصرا على القلة المتميزة أصبح متاحا للكتلة الغالبة ، وبعد أن كان التعليم بمصروفات أصبح بالمجان ، وبعد أن كان قطاع كبير منه امتدادا للنموذج الأجنبى أصبح منصهرا فى البوتقة الوطنية . ففتحت المدارس والجامعات منذ الخمسينيات أبوابها لاستقبال جماهير غفيرة من الأطفال والشباب فوق طاقة الامكانيات المتاحة . وجاء ذلك لتحقيق الطلب الاجتماعى على التعليم وللضغط الشعبى والنمطش الى التعليم واستجابة لثورة الآمال المتزايدة التى يمثلها أولياء الأمور وأبنائهم ويمثل ذلك بعدا هاما ، أما البعد الثانى فتمثله احتياجات الدولة المتزايدة للقوى العاملة الضاربة لخدمة مشروعات وخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية

السبوية والخمسية • أما البعد الثالث فيمثل الامكانيات المادية والبشرية المتاحة للتعليم ، بالميزانيات المقررة المحدودة لمدرستنا وجامعاتنا • ولعل الظاهرة التي تلفت نظر كل متأمل جاد أننا لا نفرض سياسية واجتماعية جريئة وراء سياسة الكم ولم فتوقفنا كثيرا عنه قضية الكيف اى عملية تجويد التعليم وقد آن الاوان أن نعيد التوازن وتسرع الخطى فى تحقيق الارتفاع بالمستوى والنوع والمحتوى •

ثانيسا :

ان التعليم كان ينظر اليه فى الماضى على أنه عملية استهلاكية ومن قبيل الرعاية الاجتماعية والخدمة الوطنية فى حين أن الضبيحة المعاصرة تقول منذ أكثر من عشرين عاما - بانتقال التعليم الى اعتباره عملية انتاجية لها عائد مردود ومحسوب على الصعيدين الفردى والقومى اى نواجه النظرة الاقتصادية للتعليم بحيث يحقق اكبر عائد ممكن واقل فاقد ممكن • فليس مقبولا أن تنفق الدولة ما يزيد على مليارد ونصف من الجنيهاً على التعليم العام والفنى والجامعى والأزهرى والبحث العلمى - مع شدة الحاجة الى اعتمادات أكثر من ذلك - دون أن نتحقق من كفاءة المنظومة التعليمية داخل السلم التعليمى وخارجه اى أثناء عملية الاعداد وبعد تخرج الخريجين الذين ينزلون ميدان العمل منضمين الى ركب القوى العاملة والثروة البشرية المنتجة التى تعمل بالقطاع الحكومى والعام والتعاونى والخاص وتخدم مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية • والتحدى الحقيقى هنا هو كيف نحول مؤسساتنا التعليمية الى وحدات انتاجية تعد للحياة الواقعية وتسبب الاحتياجات الحقيقية وتعالج المشكلات المتعلقة بزيادة الانتاج والارتفاع بفعاليتها • واذا كان يعد التنمية البشرية واحتياجات الدولة من القوى المنتجة مهما للغاية فعلىنا بالتخطيط حساب هذه الاحتياجات حتى لا نفاجا بما يجرى الآن من وجود فائض كبير من الخريجين فى بعض التخصصات وعجز صارخ فى أخرى • وتبلغ قوة العمل الضاربة حالياً ١٣ مليون عامل يمثلون ربع سكان مصر الا أن المعدلات المتعارف عليها تطالب بأن يرتفع الرأس مال

البشرى إلى نصف عدد السكان رغم ما لدينا من بطالة مقنعة • ويدعو للوحدة الأولى وجود مقابلة بين تواجد فائض في تخصصات ودعوى المطالبة بمضاعفة أعداد القوى العاملة والرد أن حاجة المجتمع شيء وقدره الدولة على التشغيل شيء آخر • فقد نكون في حاجة إلى ضعف عدد الأطباء الحاليين تحقيقاً لنسبة وجود طبيب لكل ٢٥٠ من السكان مثلاً ولكن قدرة الدولة على تشغيلهم لا تلاخ حاجات المجتمع الحقيقية لأن المسألة ليست تخريج طبيب فقط وإنما توفير المستشفيات والتجهيزات والمعدات والخدمات اللازمة لممارسة المهنة وتخريج النوعية المطلوبة وتوزيع الأطباء بعدالة بين الريف والحضر • وقد أخذنا الأسلوب التخطيطي لأنه الأسلوب الذى يتبع فى البلاد التى لا تكفى مواردها بالوفاء باحتياجاتها منذ عام ١٩٦٠ إلا أن النتائج الحادثة فى المجتمع لا تتفق مع التخطيط العلمى فى شموله وتكامله وتوازنه والتصور المستقبلى للمجتمع وتأتى قضية التزام الدولة بتشغيل الخريجين المفروض أن يكون باقتحام الصحراء وإستزراعها بدلاً من تعيينهم فى أعمال غير منتجة تمثل عبئاً على الاقتصاد القومى مما يقتضى توظيف الطاقات البناءة بالسرعة والانجاز والمتابعة •

ثالثاً :

انه من المعطيات الخاضرة فى الدولة المصرية ولا أعنى بذلك المقارنة بيننا وبين اليابان والولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيسى وإنما أعنى المقارنة بيننا وبين الصين الشعبية وكوريا الجنوبية والهند والبنما - انها اعتبرت التربية أداة قومية فى تفسير المجتمع وتجديده وليست عملية حفظ التراث الثقافى فقط ونقله من جيل إلى جيل • ولما تقدم هذه الدول المرموقة فى شتى المجالات الحياتية الا ويرجع الى نظام تعليمى مبنى على قاعدة قوية مع الاستخدام الأمثل للقوى البشرية وتوظيف الذكاء الانسانى عن طريق اكتشافه وتوجيهه واستغلاله مما يؤكد أننا نعيش عصر التربية • وأثبتت تجارب هذه الأمم أن التعليم أيضاً ليس حكراً على رجال التربية وإنما يشترك فيه المنحطون

والاقتصاديون وعلماء الاجتماع وعلماء التغيير الثقافي والمهندسون
والساسة ورجال المال ولولاء الأمور - فالتربية قضية قومية ومى أقوى
وأعلى استثمار لأنها تنمية لطاقة البشر بالتعليم والتدريب *

رابعاً :

إننا لن نستطيع مواجهة قضايا التربية فى مصر والاستجابة لمطالب
التربية الكمية والكيفية المتزايدة اذا نحن أبقينا على الأساليب التقليدية
المألوفة فى التربية أى السبورة والطباشير والكتاب الواحد المقسّر
والتسميع والترديد والاقتصار على أسلوب المحاضرة فالتربية تتفاعل بين
المعلمين والمتعلمين وبين المعلمين وبعضهم وبين المتعلمين والمتعلمين
المراسية وبين المتعلمين والبيئة وهى تشجيع للفهم والاستيعاب والابتكار
والمبادأة - والبحث والنشاط .. ونحن ننشئ المجتمع المعلم المتعلم .. انما
لا نرضى بتخريج أعداد كبيرة من المتعلمين غير معدين الاعداد الجسمى
والعقل والروحي والوجداني والاخلاقي والاجتماعى والجمالى اللازم اذا نحن
مطالبون كمربين بتنمية جوانب الشخصية الشاملة والمتكاملة والمتوازنة
لأطفال وشباب مصر *

خامساً :

إننا نعيش فى مجاز سيادة العلم والتكنولوجيا ولم يعد خافياً على
أحد أن المنهج - العلم متجاذف مع الإيمان هو السر الحقيقى وراء تحقيق
منجزات هذا العصر * ومعنى هذا أن تسير العملية التربوية فى جميع
جوانبها طبقاً لمعطيات عصر العلم والتكنولوجيا والسمة الأساسية فى
التعليم العصرى هى الوحدة العضوية بين العلم والتكنولوجيا أى الجسد
من الفصل المصطنع بين التعليم النظرى والعلم التطبيقى وبين العلم
والعمل والسلوك وربما ما هو عقل بما هو بدنى وجعل المدرسة والجامعة
امتداداً لمنشط الحياة الخارجية فى الصناعة والزراعة والتجارة
والسياحة ، واتخاذ مشكلات الواقع المصرى وتحدياته المادية والاجتماعية
منطلقاً للدراسة والبحث ورفع مكانة العمل وتشجيعه والاقبال عليه فى

عصر يتسم بالتغير الشامل والمتلاحق . ويشهد التعليم المعاصر انفجارا معرفيا هائلا فنحن في غمار عصر اطلاق الأقمار الصناعية وغزو الفضاء والوصول الى القمر والحاسبات الالكترونية والثورة الاعلامية وعصر الاتصالات والزراعة الآلية والمحمية ، والمحافظة على الموارد الطبيعية في البيئة ومنع تلوث الماء والهواء والغذاء والتربة والتلوث بالضوضاء وتشويه جمال الطبيعة . ويكفي القول بأن محتوى علوم النبات والحيوان قد بلغ في الأربعين سنة الأخيرة فقط أربع أمثال ما وصلت اليه البشرية منذ نشأتها . ومعنى ذلك ضرورة أن تستوعب منظومة التعليم في مصر الجديد من المعرفة مما يقتضى توفير كل الفرص للنمو الثقافي والمهني والعلمي لجميع أفراد المجتمع على امتداد الحياة في صورة التعليم المستمر والتعليم مدى الحياة ومحو الأمية الأبجدية والحضارية والمهنية وتأكيد التربية الوظيفية .

سادسا :

وترتبط على ذلك فائنا نواجه الحاجة الملحة الى قفزة تكنولوجية تمزج بين التربية وبين روح العصر وأساليبه ومنجزاته وابتكاراته لاحقا . بمن سبقونا حتى لا تتسع الهوة بيننا وبينهم فنحن في حاجة الى أن نجرى ونلهم . والحاجة ملحة الى تكنولوجيا التربية والوسائل التعليمية القادرة على تعليم أعداد أكبر تعليما أفضل وأسرع وباقل تكلفة في مدارسنا وجامعاتنا . ومن أمثلة تكنولوجيا التعليم المدرسة خارج الجدران ، والمدرسة بلا صفوف ، والتعليم عن طريق فريق من المعلمين ، والمدرسة ذات الفصل الواحد والمعلم الواحد ، والتعليم المبرمج والتعلم الذاتي ، والتعليم بالمراسلة ، والتدريس في المصانع والمزارع والمستشفيات والبنوك والمشروعات الهندسية الكبرى واستخدام المكتبة الشاملة والتعليم عن طريق الهواء (الجامعة المفتوحة) والتعليم بالاذاعة والتلفزيون - فضلا عن ضرورة النظر الى التعليم نظرة تستند على منهج تحليل النظم ، بحيث يتم تحليل العملية التربوية الى مقوماتها وأجزائها

المتداخلة وتربط بوجه خاص بين أهداف هذه العملية وبين الوسائل التي تستخدمها لبلوغ تلك الأهداف . ومن قبيل تكنولوجيات التعليم استخدام معامل اللغات واستخدام الكمبيوتر والميكروتكنيك (التعليم المصغر) - والمعامل العلمية الصغيرة المتنقلة التي يحملها الطالب ويجري تجاربه الكيميائية موقرة الاطنان من الكيماويات ، والتعليم بالتسجيلات الصوتية والاسطوانات والتعليم بالتمثيلات والمجسمات والعينات والشرائح والنماذج ومنضدة الرمل واللوحات والرحلات والمعارض والعرائس ذات التحيط والأراجوز وخيال الظل وصندوق الدنيا والتعليم بالأفلام السينمائية والصور الثابتة والشفيفات والصور الفوتوغرافية (رب صورة خير من ألف كلمة) والتعليم بالفانوس السحري والرسوم البيانية والخرائط والكرة الأرضية

وأرجو أن يكون للاعتلائي هذه نفع .. والخير أردت وعلى الله
قصه السبيل .

هَذَا الْمَقَالَ .. وَذَلِكَ الرَّجُلُ

أما المقال فهو عن الأمية هذه .. ما هي !!

وهو جزء من مشاركة الصحيفة في العقد العالمي لمحو الأمية .
تأتى من حرصها على متابعة كل التجليات المختلفة لمشكلتنا
الاجتماعية في كل صورها .

وتصدر الأمية كل هذه الاهتمامات القومية والانسانية وذلك لأنها
تمثل العائق الأول أمام كل تنمية ، وهى أم المشكلات التى تتصدر
قائمة العالم النامى .

فحيث تتصل بالبشر الذين هم غاية التنمية وهم كذلك أدواتها
فلا بد اذن من توفير حد أدنى من الحاجات الاجتماعية والحقوق
الاساسية لهؤلاء البشر . ولا بد أن يكون هناك تحضير قومى يتصل
بتعاون دولى تستشعر معه كل دولة أن عليها واجبا لبنائها ، فى تعليمهم
وتدريبهم وتثقيفهم ليكونوا قادرين ومنتجين .

وفى هذا فلا بد أولا من مفهوم لهذه الأمية ، نقف معه على التعريف
بها وتحديد أبعادها ، وأسبابها ووسائل العلاج .

ثم هل هى هذه الابدعية بالمعنى التقليدى الذى درجنا عليه فى أن
الشخص الأمى هو من لا يعرف القراءة والكتابة ومبادئ الحساب ؟
أم هى أمية حضارية تتصل بالفرد بالمجتمع معا ؟ ولتكون معها مواجهة
شاملة . تتوحد فيها كل الجهود الشعبية والجماعية وتوظفها فى
حركة عون ذاتى لخوض هذه المعركة الكبرى . سوف تكون هذه المقالة
أولى مقالات تتابع ليكون التعريف بالامية جامعا مانعا ، وليكون العلم
بها والتصدى لمحوها قائمين على علم وتجربة .

ومن أولى بذلك كله من المتخصصين الذين عاشوا تلك التجارب
دراسة وبحنا وممارسة واعدا ومشاركة وفهما واحاطة فى كل جهده
قام فى دولة أو عمل قام به جماعة .

ويأتي الاستاذ الدكتور محي الدين صابر في مقدمة الرجال الذين خاضوا غمار هذه التجربة ، تأليفاً وبصفاً ومشاركة وممارسة منذ كان يعمل خبيراً في المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي بـسرس الليان - حين كان رئيساً لجهاز محو الأمية في العالم العربي بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - ثم حين كان مديراً عاماً لهذه المنظمة على مدى اثني عشر عاماً متصلة منذ عام ١٩٧٦ وحتى ديسمبر ١٩٨٨ . تسبقه خبرات أخرى حيث كان وزيراً للتربية والتعليم في جمهورية السودان الديمقراطية حين نهض بلور فاعل ومؤثر في تغيير السلم التعليمي بجمهورية السودان ليقوم على انقاض سلم تعليمي من صنع الاستعمار ، وكانت تجربة على مستوى دولي ورائع لم يتعد زمنها عامين في بلد نام ، وكانت المنظمة الدولية للتربية والتعليم والثقافة (اليونسكو) خير شاهد على ذلك الجهد الفائق في تقييمها لهذه التجربة على مستوى عالمي .

ثم هو من قبل ومن بعد ، أديب وشاعر ، وعالم اجتماع وسياسي ومفكر ينتمي لجيل الوجدانيين منذ كانت وحدة وادي النيل وقبل استقلال السودان وبعده وهو من المؤمنين العاملين لوحدة العروبة هدفها ومصيرها .

سوف تطالعون معه أولى هذه المقالات - الأمية هذه - ما هي ؟
تتلوها مقالات أخرى مكملتها ومتمة .

حسين المستشري

عضو مجلس إدارة الرابطة

الأمية هذه : ماهي ؟

بقلم : الأستاذ الدكتور محيى الدين صابر

أصبحت الأمية ظاهرة من أخطر ظواهر التخلف الاجتماعى والسياسى والاقتصادى ، وبخاصة فى العالم الثالث ، وذلك فى سياق الحضارة المعاصرة التى تنسب إلى التقدم الإنسانى بما أعقبه من اختراعات اجتماعية فى مجال الحريات العامة والفردية ، والدعوة إلى اعتبار المجتمع مناط السيادة السياسية الوحيدة ، وتأمين الحريات حقوقا وواجبات ومشاركة فى وضع السلطة ، وفى القرارات السياسية ، ثم بما نشأ عنه من اكتشافات علمية وجغرافية ، وما تبعها من ثورات تكنولوجية بما غيرت من طبيعة العمل الإنسانى مهارة وإنتاجا وارتقا مما جعل العالم قرية اليكترونية كبيرة يتسامع فيها الناس ويتراوون ، وتترامى فيها الأحداث وتتسع العلاقات العالمية بعد أن قلب التقدم البشرى حواجز المكان والزمان .

وأصبحت بذلك وحدة فى مقاييس التقدم والتخلف على أساس عالمى . ومن هنا فإن طبيعة هذا العالم الجديد على غير سابقة ولا نظير فى التاريخ كله هى التى جعلت الأمية مشكلة وظاهرة من ظواهر التخلف . فلقد عاشت البشرية زمنا من الزمن طويلا وهى لا تحس بالفوارق الكبيرة بين مجتمعاتها . لأن التقدم نفسه كان يدور فى إطار النسبية التى اتسمت بها الحضارة التقليدية التى كانت تقوم على الاستقلال والتفرد ، فلكل مجتمع حضارته لغة ودين ونظاما اجتماعيا وبناء سياسيا واقتصاديا ، وأسلوب حياة ووسائل وغايات أبداعها وطورها .

فمقياس التقدم والتخلف الموضوعى والمالى لم يكن قائما وكان

كل مجتمع يقبس تقلده على أساس قيمته الثابتة . وإذا كان العمل
الإنساني هو المقياس الأول عالميا للتقويم . المجتمعات اليوم ، فإنه في
الحضارات التقليدية كان متنوع المفهوم للعمل ومهاراته وأدائه في
وظائفه . وتغيير طبيعة العمل وطرق اكتساب مهارته من الدعائم
الأساسية في بناء الحضارة المعاصرة . فالعمل الانتاجي فيها أصبح
الصورة التطبيقية لتطور العلم والمعرفة في كل مجالات الحياة .

ومن هنا فهو في تغيير دائم ، ويستلزم اكتسابه التعليم والتعليم
المتطور والمتقدم ، وفي ظل هذه الحضارة المعاصرة أيضا تحرر العمل
نظرا لطبيعته الجديدة من القيد الزمني ، فلم يعد الامر كما كان -
يقول المثل القديم - « أكبر منك بيوم يعرف أكثر منك بسنة » ، فالمعرفة
والمهارة المرتبطتان بالزمن في الحضارات التقليدية تعبيران سكونيان ،
بينما هي في الحضارة المعاصرة تعبيران حركيان .

وفي اختصار يقتضيه المقام ثم تكن الامية في معناها العام عارا
في جبين المجتمع ولا الفرد ، وقد برز على مدى التاريخ فلاسفة وقواد
وحكام كانوا أميين لا يعرفون ما هي القراءة والكتابة ، وقد يكون منهم
وجهاء القوم وأثريائهم وهم موضع تقدير واحترام من مجتمعهم الذي
كان يقوم على الحضارات التقليدية .

ولم تصبح الامية مظهرا من مظاهر التخلف الا في اطار ما المينا اليه
في قول قصير عن التغيرات الايجابية التي اصابت الحضارة الانسانية
في طريق تقدمها الموصول .

فالحضارة المعاصرة ذات الطابع الكوني القائمة على الثورات العلمية
والتقانية (التكنولوجيا) وما تضمنته من ثورة الاتصالات والمواصلات
والمعلوماتية ، هي التي فرضت التعليم الابجدي الذي كان في حد ذاته
ثورة أساسية في حياة المجتمع الانساني ، فقد كان اكتشاف الكتابة أحد
المراحل الأساسية في مسيرة البشرية .

ونستطيع في ايجاز شديد الاشارة الى بعض خصائص هذه الحضارة المعاصرة في مواجهة الحضارات التقليدية .

١ - ان الحضارة المعاصرة تقوم على الحقائق العلمية والرياضية التي تصلح للتطبيق في أى مكان وزمان ، وبين أى مجتمع متى تحققت شروطها ، فهي اذن حضارة مطلقة ، بينما كانت الحضارات التقليدية نسبية وتعمل في اطار جماعات معينة .

٢ - ان من أهم خصائص هذه الحضارة المعاصرة التغير المستمر باعتبار أن التغير بنوعيه الدرجى والنوعى هو أساس التطور فالحراك الاجتماعى والانتقال من وضع الى وضع ، صفة أساسية للمجتمعات المعاصرة ، ذلك أن قوة المجتمعات المتقدمة هي في استمرارية تغيرها الدائم ، في حين أن قوة المجتمعات المتخلفة أو التقليدية هي في سكونها ومحافظة وعدم تغيرها ، لأن هذا التغير يعرض مقوماتها للانحيار فهي قائمة على المحافظة والتقليد .

٣ - يعتبر العمل في كل صورة من أهم آليات ذلك الحراك وقد اختلفت طرق اكتساب العمل الذى أصبح أكثر فاعلية تطبيقا مباشرا للعلم وقوانينه والطريق المشروع الى العلم هو التعليم .

٤ - ان التعليم في الصياغة الاجتماعية والسياسية المعاصرة حق اساسى من حقوق الانسان وهو حق على الدولة أن توفره لمواطنيها وعدم تناول الفرد هذا الحق هو مسئولية المجتمع ، وهكذا يصبح التعليم حقا من حقوق المواطنة وطريقا الى اكتساب القدرة لىء العمل الاجتماعى ، وتصبح الامة عامل اغتراب عن التقدم حرمانا من الحقوق . وبالتالي يجب عن الانتاج .

والأمية وهي في هذه الخطوة في تخلف المجتمع والنسرد تعتبر اليوم الهم الأكبر للانسانية والحرب عليها والسعى لاستئصالها لا يفتن ولكنها تتسع انتشارا وتزداد ضراوة ، وبخاصة في العالم الثالث والسؤال

الطبيعى هنا ، لماذا لم ننجح فى القضاء على الأمية مع كل ما تبذل ؟
الواقع أن هناك طاقة من الأسباب لهذا الامر ، ذلك أننا لم نتمعق فى
مفهوم الأمية وطبيعتها ، وإنما انطلقنا ببراعة ودون دراسة مستوعبة أن
الأمى هو من تجاوز سن التعليم فى المده س دون أن يلم بهمارتى القراءة
والكتابة ومبادئ الحساب ، وتعليمه هو أن يتعرض للتعليم حتى يصل
الى مرحلة السنة الرابعة الأولية التى كانت نهاية مرحلة لم يعد لها
وجود فى نظمنا التعليمية .

ومن سوء الحظ أننا سمينا هذا النشاط « محو الأمية » وهو
ترجمة غير موفقة لكلمة : **Eradication of Illiteracy**

على أنه فوق ذلك نشاط مورث دون أن يعد له أى نوع من الاعداد
التربوى ، فنشأ نشاطا تعليميا هامشيا ، يعتمد على أدوات التعليم
المدرسى ، مستخدما مبادئه وأدواته وكتبه ومعلميه ، وهو يقوم على تنظيم
دراسات مسائية تطوعية ورغم الحوافز والزواجر غير المدروسة فإن
الأمية بقيت حيث هى ، وحتى أصبح الناس يتندرون بنشاط
محو الأمية فيسمونه « نحو الأمية » .

وعلى أى حال ، فإن محو الأمية أصبح مشهورا جدا فى خلال
أكثر من نصف قرن ، مهما تكن التسمية موفقة .

ولعل كلمة الأبجدية كانت أدنى الى حقيقة الموضوع وقد ظر
القائمون على نشاط محو الأمية يديرون البحوث والدراسات عن
التسرب والتهرب وعن التقويم وعن كتب الكبار ونفسياتهم وميولهم
واتجاهاتهم ، واعداد مدرسى الكبار وهو أمر أعان كثيرا على تنمية
الوعى بالمشكلة وتصدى لمعالجة كثير من جوانب العمل فى هذا
المجال .

إن جزءا من المشكلة يكمن فى رؤيتنا لها ، فاعتبار الأمية عملا
فرديا وعملة تعليمية عادية ثم قصر الأمية على مفهوم القراءة وحدها

كل هذا وراء الفشل المتلاحق في القضاء على هذه الظاهرة التي يجب أن تفهم لهما صحيحا وتعطى دلالتها الحقيقية .

فالأمية مشكلة اجتماعية مركبة . وهي تتناول المجتمع كما تتناول الأفراد وهي تتجاوز قضيتي القراءة والكتابة ، بمعنى أن الأمية تعتبر مباشرة عملية تخلف شامل عن نبض الحياة المعاصرة وعن منطلقها وعن اتجاهاتها وعن ضرورتها ومتطلباتها غايات ووسائل . ومن هنا فسان الأمية وهي أكبر مظهر للتخلف الاجتماعي أميتان .

الأمية الكبرى وهي أمية المجتمع المتخلف حضاريا والتي تتمثل في تخلفه سياسيا واقتصاديا واجتماعيا ويكون استئصال أميته بتطويره وتحديثه وتنميته تنمية شاملة .

ثم أمية الفرد المتخلف أبجديا وهي الأمية الصغرى ، وإزالة أميته هي أبجديه وتعليمه القراءة والكتابة في لغة من اللغات في سياقات وظيغير يستوفى بها حقه ثم يشارك في الانتاج الاجتماعي والسياسي والاقتصادي ، ذلك أن مجرد الأبجدية غير الوظيفة والمؤهلة لدور اجتماعي لا يفضى الى شيء من التقدم الاجتماعي .

ان نشاط ما يسمى بمحو الأمية كما هو ممارس الآن ، هو عمل خارج اطواره الحقيقي لا هدفا ولا وسيلة ، ولهذا لابد من ربط هذا النشاط بعملية تنمية المجتمع وتحديثه مؤسسات وممارسات ، بمعنى لابد من مواجهة الأميتين الكبرى والصغرى في وقت واحد ، فالمجتمع المتخلف هو الاب الفرعي للأمية الأبجدية ، والأبجدية وحدها لا تكفي لتحقيق التقدم الاجتماعي ، ويكفي أن نرى في المجتمعات الأمية أي المتخلفة آلاف الخريجين من الجامعات دون عمل يعيشون البطالة . وأن نجد مثلا حوالى عشرين مليونا من الأميين أبجديا في مجتمع متقدم مثل أمريكا وملايين أخرى في انجلترا وفرنسا مما يضع فكرة الأمية في وضع يختلف عن تصورنا له ، فمنساطر الأمية هو التخلف والتقدم لا القراءة والكتابة ومبادئ الحساب وحدها .

وهذا الباب من التصور باب واسع ولأن قضية الأمية قضية حضارية في ابعادها الحقيقية وفي دلالاتها العميقة كسائق من عواقب التقدم البشرى - فقد أهتم بها المجتمع اذالمى عن طريق التعاون بين بعض الدول المتقدمة والدول المتخلفة في هذا المجال ، وعن طريق المنظمات الدولية وفي مقسمتها اليونسكو وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية والمنظمات العالمية المتخصصة مثل منظمة الزراعة والاغذية ومنظمة الصحة العالمية ومنظمة العمل الدولية .

وقد تبنت هذه المنظمات باشراف اليونسكو عدة مناهج لمواجهة الأمية منذ أربعين عاما على نطاق العالم الثالث كله ففي عام ١٩٤٩ ظهر منهج التربية الأساسية :
Fundamental Education

وبعد تقويمه استبدل به منهج تنمية المجتمع المحلي .
Community Development

وأخيرا محور الأمية الوظيفى .
Function Literacy
واستمر كل منها عقدا من الزمن ونيفا - وعلى الرغم مما بذل فيها من جهد طويل ومن أموال طائلة من المنظمات الدولية ومن حكومات الدول الاعضاء في تدريب العاملين أو في تنظيم النشاط فان النتائج كانت ولا تزال متواضعة .

ولم يكن يعقب ذلك من أثر الا الادارات التى تحمل تلك الاسماء فى الوزارات المعنية ومع هذا فينبغى أن نلاحظ أن المناهج العالمية التى انتهت بنظرية التعليم المستمر مدى الحياة فى المؤتمر الدولى لتعليم الكبار الذى نظمته اليونسكو عام ١٩٧٢ - انتهت الى ضرورة ربط الابجده بتحديث المجتمع كما هو الحال فى منهج التربية الاساسية وتنمية المجتمع اللذين يستعملان التوعية الاجتماعية والصحية والزراعية والتعاونية والتنظيم الاجتماعى كمدخل فى الابجدة ولتشكيل تلك الخدمات حوافز للأمين للاقبال على صفوف الابجدة ولكن تنمية المجتمع وتحديثه لم تكن هى فى الحقيقة غاية واسحة ولعل من صور علم

وضوح معنى الأمية أنها أخلت في معنى التعليم البسيط الذى يعين على فك الخط أو القدرة على كتابة الاسم بدل « الختم » ولم تؤخذ في سياقها الحضارى الشامل . ومع هذا - فلم ينظر الى هذا النوع من التعليم كنشاط مميز له مقوماته الخاصة من حيث المؤسسات والتكامل مع التعليم العام ومن حيث اعطاء الدارسين فرصة مسيولة العمل الاجتماعى لشهادته هذا النوع من التعليم ، وبصفة عامة ظل هذا النشاط كما أسلفنا نشاطا طفيليا يعيش فى كنف التعليم النظامى - فلم يتطور نظام هذا التعليم من حيث مؤسساته الموازية للتعليم العام ، بحيث يمكن التلاقى بين الدارسين فى المراحل المختلفة ولا من حيث تصور مؤسسات تعليمية وتدريبية امتدادا له واتاحة الفرصة أمامه للتعليم العالى واتباع طريقة المناوبة بين العمل والتعليم .

وحين تلقى نظره على الطريقة التى تمت بها الأبجدية فى العالم فإننا نرى أن الأبجدية لم تكن مسألة تعليمية منعزلة وإنما كانت مظهر من مظاهر التقدم وصورة من صورة تتكامل مع التنمية الشاملة فى مجالات السياسة والاقتصاد والعلاقات الاجتماعية ونستطيع أن نميز ثلاثة أساليب تمت بها الأبجدية فى المجتمعات المعاصرة - وهى

(١) أسلوب التقهرة التى مارسها المجتمع الفيرى وذلك أن المتطور كان يشمل كل نواحي الحياة السياسية والاجتماعية فى وقت واحد بعد عصر النهضة الأوروبية الحديثة .

وتمكنت تلك المجتمعات من اعطاء كل مواطن حقه فى التعليم وحقه فى توظيف ذلك التعليم فى سياق التنمية والتقدم فأصبح التعليم صفة من صفات المواطنة واستطاع المجتمع القادر أن يعطى تعليما نافعا وظيفيا لكل أفراد .

(ب) وهناك أسلوب الطفرة وهو الأسلوب الاشتراكى الذى ابتدعه الاتحاد السوفياتى بعد الثورة الاشتراكية عام ١٩١٧ حين أعلن « لينين » أبجدية الاتحاد السوفياتى كـ وكان بعض المجتمعات فيه هم

تكن لغاتها قد عرفت الكتابة بعد وقد أصبح هذا تقليدا اشتراكيا - وقد نذرت جمهورية كوبا الاشتراكية عاما كاملا لمواجهة الامية وعممت الابجدة على كل المواطنين وذلك لتحقيق حرية التعليم للأفراد من ناحية ولتوظيف ذلك التعليم لنوع العمل التقني الجديد الذي ينطق به المجتمع الى أفاق المعاصرة .

(ج) ويبقى بعد ذلك أسلوب الحياة وهو الذي تتبعه المجتمعات النامية وهو التحرك لمواجهة الامية دون استيعاب بصير لدلالاتها وتفاهيمها ولا اعدادا لوسائلها ولا سياسة لتوظيفها واعتبارها قضية تعليمية من الدرجة الثالثة ، وممارستها على أنها نوع من الواجهة السياسية أو تبرقة الدمة في الوقت الذي ينبغي أن تكون الابجدة جزءا من خطة الشاملة للتنمية كوجه أساسي من وجوه التقدم الحضارى .

بعد هذه المقدمة الموجزة ايجازا قريبا من الاخلال قد يتسع العدد القادم لعرض استراتيجيات التربية العربية والتصصور العربى للامية والابجدة في المجتمع وفي الافراد .

قضية التوجيه الفني

د. محمد يحيى طلعت مدير التحرير
مدير المركز القومي للبحوث التربوية السابق

ان عملية التوجيه الفني الحالية اضافت بعض مفاهيم لم تكن متضمنة في عملية التفتيش الفني التي كانت سائدة حتى منتصف السبعينيات . ومن هذه المفاهيم : الديمقراطية ، التخطيط ، التدريب ، الأسلوب العلمى فى التفكير ، العلاقات الانسانية فى القيادة ، الاتصال ، النمو الذاتى ، التقويم الذاتى ، التعليم الذاتى

ومنذ مطلع الثمانينيات تعززت هذه المفاهيم فى المؤتمرات والندوات التربوية التى عقدت سواء على المستوى المحلى أو على مستوى الوطن العربى ، وأصبحت عملية التوجيه الفني هى مساعدة المعلم على النمو المهنى والشخصى ، ونتيجة لذلك أصبحنا ننظر الى التوجيه الفني على أنه وسيلة لتطوير وتحسين مستوى الاداء ، وليس هدفا فى حد ذاته ، وأصبح الهدف من عملية التوجيه النهوض بالعملية التربوية وتوجيهها بحيث تحقق أهدافها وليست مقتصرة على كتابة الملاحظات عن المعلمين أو وضع التقارير عنهم على هيئة أرقام لكل عنصر من عناصر التقرير الفنى السنوى عن كفائتهم .

وليكون الموجه الفنى قادرا على النجاح فى تحقيق الاهداف الحالية لعملية التوجيه ينبغى أن تتوفر لديه بعض المقومات والقدرات التى لم تكن مطلوبة فى العقود الماضية . وتنمو هذه المقومات والقدرات المطلوبة نتيجة اكتسابه الخبرة الواسعة فى مجال عمله كمحصل لخبراته السابقة فى التدريس واطلاعه المستمر على كل ما يتعلق بالعملية التربوية بوجه عام وبمجال عمله بوجه خاص ، ومن ممارسته عمله فى التوجيه الفنى ، ومن اعداده العمل والمهنى .

ويمكن ايجاز هذه المتطلبات فيما يلى :

- ١ - معرفة وافية فى مجال تخصصه ، وفى طرق التدريس الحديثة .
- ٢ - معرفة كافية فى المنهج المدرسى وأهدافه .
- ٣ - اطلاع مناسب على أسس التربية الحديثة ، وعلم النفس التربوى ، وفلسفة التعليم .
- ٤ - معرفة فى التخطيط واعداد الدروس .
- ٥ - معرفة مبادئ التقويم والقياس ، وأسلوب اعداد الامتحانات الجيدة وتحليل نتائجها .
- ٦ - القدرة على استخدام التقنيات التربوية بكفاءة وفعالية .
- ٧ - القدرة على معاونة المعلمين فى تقويم أنفسهم ذاتيا .
- ٨ - القدرة على حث المعلمين على الدراسة والاطلاع والتعليم الذاتى .
- ٩ - القدرة على تشجيع المعلمين على تجربة طرق تدريس ووسائل تعليمية متطورة .
- ١٠ - معرفة احتياجات المعلمين المهنية من أجل تنظيم برامج تدريبية مناسبة ومفيدة لهم اثناء الخدمة .
- ١١ - القدرة على ان يكون سلوكه وتصرفاته قدوة للمعلمين يحذون عنه .
- ١٢ - القدرة على الاستماع لآراء المعلمين ووجهات نظرهم وأن يحسن الاستماع اليهم ، ويمتنع عن فرض رأيه بدون مبررات .
- ١٣ - التحلى بالقدرة على التجديد والابتكار والابداع ومسايرة روح العصر من امكانية استخدام الكمبيوتر فى التعليم واستخدام الوسائل التعليمية المتطورة التى تخدم المادج الحديثة أو المطورة .
- ١٤ - الاهتمام اللازم والقدرة على توجيه اهتمام المعلمين بنمو الطفل بتربية العادات والاتجاهات والمهارات المرغوبة لدى المتعلم بالإضافة الى الاهتمام بنموهم المعرفى والتحصيل العلمى .

١٥ - تحديد مجالات خدماته فى اطار التنمية المهنية للمعلم ،
تطوير المنهج ، وتحسين عملية التعلم والتعليم .

١٦ - يمارس عمله فى مجال الارشاد فيعمل كموجه كبير فى
المادة العلمية وكمطلع على النظريات التربوية الحديثة . ويمارس عمله
كمنسق ينسق البرامج التعليمية ويوزع العمل بين هيئة التدريس ،
ويمارس عمله كقائد تربوى يتعاون مع المعلمين لدفع الكفاءة التعليمية ،
وتحسين طرق التدريس والتقويم والمنهج . ويمارس عمله فى مجال
التقويم فيساعد المعلمين فى تقويم كل من نمو التلميذ ، والمنهج ، وطرق
التدريس .

ان الموجه الفنى اليوم مثله كمثل الطبيب الممارس العام الذى
يحتاج الى وجود طبيب متخصص بجانبه يحول اليه مريضه أحيانا ، كذلك
فالموجه الفنى يزور عدة مدارس يعهد اليه بمسئولية توجيهها فنيا .
ونقترح هنا وبالمثل توفير الموجه الفنى المتخصص اذ يحتاج الموجه الى
موجه فنى متخصص فى المناهج ، وآخر فى طرق التدريس ، وآخر
فى طرق تقويم نمو التلاميذ ، وآخر فى التنمية المهنية للمعلمين أثناء
الخدمة ، وآخر عن قيادة البحوث التربوية .

كما نقترح تخفيفه أعباء الموجه الفنى من مسئولياته الادارية كلها
أو بعضها منها ، وكذلك إعفائه من بعض المهام الروتينية والكتابية لتتيح
له فرصة أكبر ليتفرغ فيها لإنجاز مهام فنية أكثر نفعاً وأكثر جدوى .
ومع تقديرنا لأهمية زيارات الموجه للفصول المدرسية وفائدتها فى
مساعدة المعلم ، والتعرف على مشكلاته الميدانية ، ومدى نجاحه فى تحقيق
أهدافه المتعلّقة بنمو التلاميذ ، الا أنه لا يخفى على أحد مقدار الأعباء
الكتابية التى تلى ذلك ، وهى قد تستحق التسجيل مباشرة ، وقد تكون
روتينية فى معظم الأحيان . وهذا الأمر يحتاج الى دراسة لتطوير أو تقليص
هذه الأعباء بما يترك مجالاً أكبر للموجه الفنى لكى يمارس مهامه الأخرى
فى مساعدة المعلم فى الاعداد لدروسه والتخطيط لها وفى تقويمه للتلاميذ
وللمنهج ولذاته .

كما نتمنى أيضاً أن يقوم المعدون بتقويم عمل الموجه الفنى وكتابة

التقارير السنوية عنه أسوة بما يقوم به هو من تقويم للمعلمين فى تقرير الكفاءة السنوية .

ويمكن اعداد مجموعة من الأسئلة أو اعداد استبيان يوجه الى المعلمين لابتداء آرائهم وملاحظاتهم حول عملية التوجيه الفنى عامة والموجهين الفنيين خاصة ، ثم تحليل نتائج استطلاعات الرأى هذه وتوضع فى صياغة مناسبة لتكون تحت إيدى الموجه الفنى والمعلم - وبذلك تتاح الفرصة للمعلم لابتداء رأيه فى الموجه الفنى وعملية التوجيه ، وفرصة للتخلص من سلبيات عملية التوجيه الفنى . وفى الوقت نفسه تتاح الفرصة للموجه الفنى للتعرف على نقاط قوته فيعززها وعلى نقاط ضعفه فيعمل على تلافيها .

وحتى لا يصبح الموجه الفنى تدمرحة المعلمين وإحكامهم الذى قد تكون انتقامية فيمكن كما ذكرت سابقا اعداد استبيان تشرف على تحليل نتائجه احدى مراكز البحوث التربوية ثم تظهر بعد ذلك التوصيات أو ملخص الاستبيان فيفيد منها الموجهون الفنيون بشكل عام . وينبغى أن نذكر فى هذا المجال أنه فى محاولة لتحسين أوضاع عملية التوجيه الفنى بعامة والموجه الفنى بخاصة انشأت كلية تربية جامعة عين شمس فى عام ١٩٥٧/٥٦ شعبة للإشراف الفنى لاعداد الموجهين فى مختلف تخصصات مواد الدراسة ومجالاتها - يحصل الدارس فيها على دبلوم مهنى متخصص - وكانت ترسل وزارة التربية والتعليم ثلاثين دارسا من المعلمين المؤهلين لشغل وظيفة موجه فنى لحضور هذه الدراسة لمدة عام جامعى . واستمر العمل وفق هذا النظام حتى منتصف السبعينيات حينما أوقفت الوزارة ايفاد هذه البعثات الداخلية الى هذه الكلية . . .

وتباشد صحيفة التربية المسئولين بوزارة التربية والتعليم وعلى رأسهم الأستاذ الدكتور وزير التعليم إعادة هذا النظام مرة أخرى بحيث تشمل جميع كليات التربية التى يبلغ عددها حاليا حوالى ٢٧ كلية تربية فى مختلف محافظات الدولة - ويعاد النظر فى برامج الدراسة حتى يمكن رفع مستوى أداء الموجه الفنى على أساس من الدراسة والبحث والتعلم الذاتى وحتى لا يظن أن الوزارة استبدلت لفظيا التوجيه الفنى والموجه الفنى باسم التفقيش وبالمفتش الفنى فقط .

الأنماط النقدية في مجال الفنون التشكيلية

للاستاذ محمود النبوي الشال

الوكيل الأسبق لوزارة التربية والتعليم

تتعدد الوظائف كما تتعدد الأنماط النقدية التي يضطلع بها الناقد في مجال الفنون التشكيلية . وفي حياتنا المعاصرة ، وفي مجتمع اليوم لا يكون ثمة غناء عن وجود الناقد الذي يستعان بجهوده الحيوية ، والا ظلت غير الأعمال الفنية التشكيلية مجهولة النسب يكتنفها الغموض ، وغير قابلة للفهم والادراك ، بل ربما يتعذر على الكثيرين من أفراد الشعب ممن يحرصون أن يتعاطفوا وأن يتجاوبوا مع ما تهدف إليه من قيم مضيئة ومفاهيم عميقة واتجاهات بناءة فعالة الأثر قوية التعبير مميزة الطابع .

وبرغم هذا التباين الهائل الذي سأتناوله بالتحليل والتفصيل في مجال الفن التشكيلي ، فإن غايته أولا وآخره تنحصر في إطار وظيفية الحكم والتقدير الفني ، وتقرير القيم الشكلية والجمالية التي تتجلى بصورها المتباينة من خلال الأعمال الفنية التي يبدعها الفنان التشكيلي في سلسلة التجارب الفنية بوحى من تجارب الفنان النوعية وما تفرضه شخصيته الإيجابية المستقلة ، وحسه المرحف ومواقفه الجمة .

وفيما يلي أعرض بعض السمات والأنماط التي يمارسها الناقد الأصيل ، بتفسير ووصف العمل الفني للجامع كجزء أساسي من رسالته :

١ - النمط التفسيري :

ويقوم على تقرير القيم الشكلية والجمالية ، وهو أول الأساليب التي لها ضرورتها الهامة ، حيث يضطلع الناقد بمهمة تفسير ووصف العمل الفني للمتفوقين من أفراد الشعب المتلقى من خلال عناصر الموضوع الذي صاغه الفنان المبدع ، موضحا ومحللا المعاني الدقيقة

والملامح البارزة التي يقر بها الى الأذهان بصورة معبرة واضحة تشير الى وجهة نظره مستغلا منطقة الفردى وتظرفه الخاصة بشكل ملموس ييسر للرأى الوصول الى كنه العناصر التعبيرية ودلالاتها الفكرية والمعنوية ، وبهذه الوسيلة يكون الناقد قد تصدى للقضاء على بعض الغموض والمشكلات النقدية التي لها مخاطرها ، والتي قد تتعرض لها الجماهير المستفيدة وتتأثر بها .

٢ - النمط التقديرى :

يقوم الناقد فى ضوء هذا النمط ، ومن خلال معرفته وخبراته بالقاء الأضراء على البناء الشكى العام للموضوع الذى يقبل على تقنينه بروح التقدير والتحديد النسبى الرقمى موازنا بغيره من أعمال الفنانين الآخرين الذين يسرون على الخط والأسلوب نفسه ، وعلى هدى المسار الواضح الذى يقوم على أسس وقواعد تشكيلية وتقنية مشتركة ، وهنا يحدد الناقد التقديرات الفنية الرقمية والوصفية التى يستخلصها ، وهذه التقديرات التى تحقق مستويات الأداء فيكون لها تأثيرها البالغ المباشر فى عملية النمو والافادة المنشودة .

والذى ينبغى لنا أن نعرفه بالنسبة للنمط التقديرى هو عدم تعارضه وأسلوب المنهج التفسيرى الذى سبق عرضه ، فهما معا أدنى الى التقارب ، حيث يكمل أحدهما الآخر ، وحيث يؤثر كل منهما فى تحقيق الهدف المشترك وتحرى القيمة الوصفية التى يلجأ اليها الناقد فى الوصول الى أحكام أولية تتميز بالوضوح وبساطة الأسلوب التى تيسر على الجماهير المتلقية فرصة الاستيعاب والمعرفة المتاحة التى يريد من وراء عمل الفنان المنتج ، وبناء على ذلك تنكشف الحلول للمتلقى بهدف الوعى بالقيم الجمالية التى تهدف أولا ما تهدف الى بلورة المعارف وتمحيص الصيغ التى بمقتضاها تنتشر المعرفة وتوضح الرؤية من وجهة نظر الناقد .

واذا كان النقد بوجهيه التفسيري والتقديري بهذه المنزلة من عدم التعارض أو التناقض ، إلا أن ثمة بعض الملامح المتميزة بين كل من النمطين وهو تمييز هام على الرغم من هذا التلازم الذي نوهت به من قبل ، ويكون هذا الاختلاف ناتجا من تباین بعض الأغراض النقدية التي تهتضها طبيعة التعبير والأداء الفني الذي يختلف فيه فنان منتج عن فنان منتج آخر فيما تنسم به بعض الاعمال الفنية عن غيرها .

٣ - النمط التوجيهي :

هو نوع آخر من أنواع النقد الرئيسية الذي يوجه أول ما يوجه الى الفنان المنتج نفسه قبل أن يتبلور نقد الناقد بصورة نهائية الى ساحة الجماهير المتلقية ، وقد يعدل الفنان من طريقته في معالجة موضوعاته قبل أن يواجه بها جمهوره وفي ذلك مصلحة مقرررة للفنان من جهة ، وللناقد المستول عن توجيه الحركة الفنية بمقتضى معايير وأحكام دقيقة اكتسبها من واقع تجاربه الطويلة ، ومن احتكاكه بأكبر عدد من الفنانين ومن ثم تصبح هذه الإشارات التي ينوه بها الناقد وسيلة أساسية للتصحيح وللوصول بالعمل الفني الى درجة عالية من النضج والكفاية والجودة الفنية ، وتصويب المسار في الوقت المناسب وقبل فوات الأوان .

وعلى هذا تتجلى قدرة الناقد على صنع الجسور القوية بين الفنان المبدع وبين أفراد المجتمع من فنانين ومتلقين في رفع مستوى ادراكهم الفني والجمالي على نحو يكفل لهم وضوح الرؤية وإصابة الحقيقة من أقصر الطرق وأكثرها تقريبا للمسافات واختصارا للزمن ، وقضاء على اللبس الذي قد يحدث في سياق الحركة الفنية .

٤ - النمط التقويمي :

وهو أحد صيغ التقويم على مستوى الشمول والاحاطة ، وفيه يشن الناقد طريقه المنقاد الى أبعاد عميقة من الصور والملمسات الدقيقة التي تنصهر فيها العملية النقدية بكل جوانبها ، ونمس الأحكام المانعة الجامعة

في المجالات التاريخية والاجتماعية والتقنية والسلوكية والانفعالية والباطن والظاهر ، وطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه الفنان .

من هنا كان مبدأ الشجول من أهم أدوات وعناصر هذا النوع من أنماط النقد الفني الذي يقوم على مجموعة من الأقيسة والموازن التي لا تقتصر فحسب على مشابهة الواقع ، بل تمتد إلى باقي القيم الذاتية والابتكارية في البناء الشكلي والملاحم الرمزية بحيث لا يطفى قطب منها على القطب الآخر .

ومهمة الناقد الفنان هنا أن يلقي ضوءا وضاحا على كل ما يمليه التقويم الشامل من جزئيات وكليات حتى ينطبق عليه مبدأ « جمع فاعلي » ومن هنا يعتبر النمط التقويمي في عالم النقد هو النقد القاطع الجامع المانع .

٥ - النمط النفسي :

وهو يقوم على قوة الفنان الانفعالية ، ويركز على البنية الباطنية لعمل الفنان ، ويعتبر معيارا من المعايير التي يحسب حسابها في موازين الحكم والتقدير ولا يجمل إسقاطه ، إذ تتركز عليه أصول العمل الفني شؤون الخلق والابداع ، وهذا النمط النفسي له تأثيره البالغ في شخصية الفنان وانعكاساته القوية على إنتاجاته التي يكون لها صفات شكلية وتعبيرية خاصة تخضع للمؤثرات النفسية في محيط الفنان ، والناقد المتفتح هو الذي يستطيع بتجربته أن يكشف اللثام عن هذا العنصر الذي يصعب ادراكه حيث أن مصادره لا تبلى بطريقة صريحة ، فهي عادة تكمن وراء الظاهر ، لأنها تتوقف على عوامل شخصية لا شعورية بحيث يختلف فيها فنان عن فنان آخر ، وتحمل في طياتها قيما وملاحم تجريدية تستند إلى الدوافع النفسية التي تضطرم في حنايا الفنان وتتمثل في خاطره .

٦ - النمط الحوارى :

هناك نوع آخر من أنواع النقد يشترك فيه أكثر من ناقد وأكثر من متلق وأكثر من فنان منتج في آن واحد ، فتطرح القضية النقدية على مائدة البحث في شكل حوار جماعي مثمر تدور فيه المناقشات على قدم

وساق وتبادل الآراء والاستماع الى وجهات النظر المتعددة التى قد تختلف فيما بينها وفيما بينهم اختلافا شديدا . ولكن الأمر فى النهاية الى تكوين تصور دقيق عن تلك القضايا النقدية ، وما يتخللها من مؤثرات نفسية بارزة وانطباعات تتباين شكلا وموضوعا ومعنى ومبنى للاهتمام من وراء ذلك الى الالتزام بالحدود النقدية التى ينتهى عندها القرار الأخير والأرجح لوضعه موضع التنفيذ .

ولعل فى هذا الأسلوب ما يوصلنا الى أقرب الطرق المستقيمة والى استيعاب المواقف النقدية ، عن طريق ما يتمخض عنه الحوار المثير الذى تتلاقى فيه الأفكار والآراء عند ملتقى واحد يتم اختياره والاتفاق عليه بواسطة العناصر المشتركة .

ولاشك أن هذا الحوار وتلك المناقشات التى تدور فى مناخ نقدى يتسم بجماعية الرأى سوف يقضى الى بلورة الحقائق الجمالية ، وإثراء الصور النقدية التى يتم الاتفاق عليها عن طريق هذا الاحتكاك الفكرى والربط بين المباني والقيم والمفاهيم التى تبدو من خلال عمل الفنان ربعا صحيحا وثيقا متسقا ، يلقى مزيدا من الضوء من وجهة النظر الجمالية . وفى ضوء هذه الأنماط النقدية الستة التى هى بعض من كل ، وقل من كثر مما أمكن ذكره فى هذا المقام ، تتبين لنا أهمية تواجد الناقد الفنى فى إطار انتشار الفنون التشكيلية ، وهو من أهم العناصر القادرة على استيعاب هذه الأساليب ، وهضم هذه الأنماط بتفصيلاتها الجزئية والإكلية واتجاهات التفكير والتأمل فى أشكالها ومضامينها ظاهريا وخفيها بالنظر الثاقب والبصيرة الواعية قبل الفنان وعمله الذى هو بيت التصيد فى مجال الكشف عن موجبات وموجبات العمل الفنى الأصيل وإبراز الأفكار الصحيحة التى ينقلها بدوره بكل وسائل النشر والإعلان والاتصال المباشر التماسا لنقل الخبرات النوعية المتخصصة نقلا أميناً الى معاصر الفنانين التشكيليين وإلى جماهير الشعب المثوقة للفنسون التشكيلية والشغف بها وإثبات مجالاتها ومعرفة أحكامها النقدية فى مختلف ألوانها وأشكالها ومضامينها .

أثر برنامج مقترح لتنمية بعض الخصائص الحركية على بعض مهارات الكرة الطائرة لدى تلميذات المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي

د. ابتهاج احمد عبد العال عمشة

المقدمة ومشكلة البحث :

أثبتت العديد من الدراسات والبحوث أن الخصائص الحركية تعتبر هدفا أساسيا من أهداف التربية الرياضية وخاصة في المراحل التعليمية الأولى ، حيث يمثل الاهتمام بدراسة التلميذ معيارا لقياس تقدم المجتمعات وتطورها ، فهو في واقع الأمر اهتمام بمستقبل الأمة كلها ، حيث أن إعداد تلميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي وتربيته هو إعداد لمواجهة التحديات الحضارية التي تفرضها حتمية التطور وتستدعي سلامة تخطيط برامجها العلمية والعملية . فاللياقة البدنية والخصائص الحركية لها دور هام لغثات الشعب المختلفة عامة ، ولتلاميذ المدارس خاصة ، حيث تعتبر مؤشرا لما تنصّب به شخصية التلميذ من سمات تظهر القدرات الكامنة والاستعدادات الرياضية للأفراد .

وتعتبر المرحلة الأولى من التعليم الأساسي من أهم مراحل التعليم لأنها القاعدة العريضة وأنسب مرحلة لنمو وتطوير قدرات التلميذ الحركية ومن ثم يجب أن تحتوى مناهجها على برامج رياضية تتلوه متضمنة أنشطة كثيرة متجددة ومتنوعة .

ويذكر علاوي (٣ : ١٣٥) أن تلك البرامج تمكنه من اكتشاف مدى استعدادات الطفل للاشتراك في التدريب والمنافسات ، ويؤكد Larson (١١ : ٣٥٨) على أن الطفل في هذه المرحلة يكون مهتماً بالنشاط والحيوية والمثابرة ، ومن ثم يجب إتاحة الفرصة أمام جميع

(*) مدرس بقسم الألعاب بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة - جامعة حلوان .

التلاميذ بالمدرسة للممارسة الرياضية بما يتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم .

ويتفق كل من نيكسون Nixon وفولتمر Voltmer (١٢) .
(١١) أن برنامج التربية الرياضية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي يمثل الجانب المتكامل من منهاج المدرسة الكلي لأنه يحتوى على سلسلة عيضة من الخبرات الحركية تؤثر على جميع النواحي المختلفة الجسمية والفعلية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية لكي تكفل التنمية الشاملة لتلميذ هذه المرحلة (١٢ : ١١) ، (١٣ : ٩) ومن الأهداف الرياضية التي تحتويها مناهج وبرامج التربية الرياضية على مستوى هذه المرحلة هي تنمية القدرات واللياقة البدنية والخصائص الحركية والمعارف المتعلقة بالنشاط الرياضى ، والاتجاهات الصحيحة والعادات السليمة (١١ : ١٢) (٦ : ١٣) (٥ : ٧٧) (٢ : ٤٥ - ٥٤) .

ويتفق سعد جلال وعلاوى (٣ : ١٥٣) مع أمين النورى (١ : ٣٩) على أن هذه المرحلة وخاصة الفترة الأخيرة منها من أحسن المراحل السنية لتعليم مختلف المهارات والقدرات الحركية ، يوضح الكثيرون بأنها السن المناسبة للتخصص الرياضى المبكر فى معظم أنواع الانشطة الرياضية وتوضح نعمات (٩ : ١٨٠) بأنها عملية انتقاء المبتدئين باكتشاف مدى استعداداتهم الرياضية من خلال درس التربية الرياضية تستمر من سن المدرسة الابتدائية والتي تتضمن متوسطات من العمر تناسب فى النشاط الرياضى للوصول الى المستويات العالية .

ومن الملاحظ أن مفهوم الخصائص الحركية تعتبر من أهم الأهداف الأساسية للتربية الرياضية والتي تترجم على شكل مناهج وبرامج وتندرج الى نوعين .

النوع الأول :

المهارات الأساسية والمقصود بها فى هذه الدراسة (الخصائص الحركية) Fundamental Basic Skills ويتمثل فى الانجاز الحركى

الذى يظهر مع مراحل كالنمو البدنى للأفراد مثل المشى والجرى والوثب .
والتسلق ، والتعلق والزحف والرمى واللقف وهى مهارات ترتبط ببغض
مظاهر النضج البدنى من مراحله الاولى (٨ : ٣٠) .

النوع الثانى : المهارات الحركية الرياضية Sports Skills

يمكن الاستدلال عن الأنماط الحركية من المهارات التى تتطلبها
ممارسة الأنشطة الرياضية والتى تتميز بالتفرد والخصوصية ، وفقا لكل
نشاط رياضى على حدة (٨ : ٣٠ - ٣١) وفى ظل ظروف محدده
بأشكال وقانونية الأداء . ومن ضمن أهداف التربية الرياضية تنمية
المهارات الأساسية والمهارات الحركية الرياضية . ومن الملاحظ أنه كلما
ارتفع مستوى الخصائص الحركية للفرد كلما ساعد ذلك على المزيد من
قابلية الفرد لأداء أكفا للحركة سواء فى الحياة أو خلال نشاطه
الرياضى والترويحى (١ : ١٩ : ٤٠) ، وحيث يمكن للأطفال فى هذا
السن القيام بالأداء الحركى المرتبط بالمهارات الرياضية ويملكون الرغبة
فى التفوق الحركى الرياضى . ويميلون الى الألعاب التنافسية لذا يعتبرون
ميدانا خصبا لانتفاء واختيار فرق الناشئين فى الأنشطة المختلفة اذا
روعت التنشئة والتنمية السليمة ، ويعتبرون نواة صالحة لتسويق
مستويات أعلى فى الأنشطة المختلفة ، لذلك رأت الباحثة وضع برنامج
مقترح لتنمية وتحسين بعض الخصائص الحركية (الجرى ، الوثب ،
ضرب الكرة بالمضرب ، الرمى واللقف) كعناصر أساسية جيدة للمهارات
الرياضية التى خصتها الباحثة وهى الارسل والتمرير فى الكرة الطائرة
والتي تدرس فى هذه المرحلة التعليمية تبعا لبرامج وزارة التربية ، فقد
وضعت البرنامج على شكل ألعاب صغيرة هدفها تنمية هذه الخصائص
الحركية للتعرف على مدى تأثير هذا البرنامج على كل من الخصائص
الحركية المختارة بصفة عامة ثم تأثيره على كل مهارة الارسل والتمرير
فى الكرة الطائرة .

البحوث والدراسات السابقة :

فى حدود ما تمكنت الداعمة من التوصل اليه من دراسات فى هذا

المجال تقدم هذه الدراسات العربية فقط حيث أنها لم تجد من الدراسات الأجنبية ما تناولت هذا المجال :

- دراسة قام بها كل من مجدى أحمد حجازى وفاروق السيد موسى غازى عام ٨٣ - ١٩٨٤ (٧) عن أثر برنامج مقترح للكرة الطائرة على الارتفاع بالمستوى المهارى لتلاميذ المرحلة الابتدائية حيث استخدموا المنهج التجريبي على عينة قوامها (١٨٠) تلميذ من الصف الرابع والخامس قسمت الى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل منها (٩٠) تلميذاً وفى حدود البيانات المتجمعة فى هذه الدراسة أمكن استخلاص الوحدات الدراسية المقترحة لتدريس الكرة الطائرة على مستوى المرحلة للصفوف الثلاث الرابع والخامس والسادس وقد أشارت نتائج هذه الدراسة الى وجود فروق دالة احصائية عند مستوى ٠.١ لصالح المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة .

- دراسة صباح السيد فاروز عبد الله عام ١٩٨٥ (٤) عن علاقة القدرات الحركية الأساسية بالأداء الحركى للعبات الجباز الناشئات بهدف التعرف على علاقة القدرات الحركية بمستوى الأداء الحركى للناشئات فى رياضة الجباز ، وكانت أهم النتائج فى هذه الدراسة أن هناك فروقا دالة احصائية لصالح مجموعة الممارسات .

- هناك ارتباط بين القدرات البدنية ومستوى الأداء للشعبة الخلفية .

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على :

١ - تأثير كل من البرنامج التقليدى والبرنامج المقترح على كل من:

- مهارة الارسال فى الكرة الطائرة .
- مهارة التمير فى الكرة الطائرة .
- الخصائص الحركية المختارة .

- ٢ - نسب التحسن بين القياس القبلي والبعدى لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى كل من :
- مهارة الارسال فى الكرة الطائرة •
 - مهارة التمير فى الكرة الطائرة •
 - الخصائص الحركية المختارة •
- ٣ - الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى القياس البعدى فى كل من :

- مهارة الارسال فى الكرة الطائرة •
 - مهارة التمير فى الكرة الطائرة •
 - الخصائص الحركية المختارة •
- ٤ - العلاقة بين اتقان الخصائص الحركية المختارة :
- مهارة الارسال فى الكرة الطائرة •
 - مهارة التمير فى الكرة الطائرة •

الفروض :

- ١ - توجد فروق دالة احصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدى لكل من المجموعتين فى :
- مهارة الارسال فى الكرة الطائرة •
 - مهارة التمير فى الكرة الطائرة •
 - الخصائص الحركية المختارة •
- ٢ - توجد زيادة فى النسب المئوية للتقدم فى القياس البعدى عن القياس القبلي بالنسبة للمجموعتين الضابطة والتجريبية •
- ٣ - توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية فى كل من :
- مهارة الارسال فى الكرة الطائرة •
 - مهارة التمير فى الكرة الطائرة •

● الخصائص الحركية المختارة •

٤ - يوجد ارتباط دال احصائيا بين اتقان الخصائص الحركية وكل من :

● مهارة الارسال فى الكرة الطائرة •

● مهارة التمريض فى الكرة الطائرة •

اجراءات البحث :

أ - العينة :

تم اختيار (٦٠) تلميذة بالطريقة العشوائية من تلميذات الصف الخامس الابتدائى بمدرسة صلاح الدين الابتدائية بمصر الجديدة ، قسمت الى مجموعتين ، مجموعة ضابطة قوامها (٢٩) تلميذة ، ومجموعة تجريبية قوامها (٣١) تلميذة بعد استبعاد التلميذات اللاتي لهن خبرة فى لعبة الكرة الطائرة واللاتي لم يستكملن القياس واختارت الباحثة هذه المدرسة وذلك لاتساع فئاتها وملاعبها وتوافر الأدوات بها ، وتعاون الادارة المدرسية مع الباحثة فى تطبيق دراستها ، واختيرت الفرقة الخامسة بالطريقة العمدية حيث أن مهارتى الارسال والتمريض ضمن منهج الكرة الطائرة لهذه الفرقة •

منهج البحث :

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لمناسبته لهذه الدراسة والذي يستخدم مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية ، حيث اعتمدت على القياسين القبلى والبعدى لكل من المجموعتين فى الخصائص الحركية ومهارتى الارسال والتمريض فى الكرة الطائرة •

وقد طبقت البرنامج المقترح لتنمية الخصائص الحركية المختارة على المجموعة التجريبية ، أما المجموعة الضابطة ، فقد تم تدريس المنهاج المطور للدرجة الاولى من التعليم الأساسى والمقرر من قبل وزارة التربية والتعليم لهذه المرحلة ، وقياس أثر كل من البرنامجين على الخصائص الحركية المختارة ومهارتى الارسال والتمريض فى الكرة الطائرة •

الأدوات المستخدمة في البحث :

تم استخدام القياسات التالية :

- ١ - الطول وقد تم قياسه باستخدام جهاز الرستاميتز .
- ٢ - الوزن وقد تم قياسه باستخدام الميزان الطبي (كجم) .
- ٣ - (المنهاج المطور) الخاص بالمرحلة « عينة البحث » مرفق (١) .

- ٤ - البرنامج المقترح مرفق (٢) .
- ٥ - اختبارات مهارات الكرة الطائرة مرفق (٣) .
- ٦ - اختبارات الخصائص الحركية المختارة مرفق (٤) .

بعد الاطلاع على المراجع العلمية والاطلاع على احتياجات هذه المرحلة قامت الباحثة بوضع برنامج مقترح لتنمية بعض الخصائص الحركية (الجري ، الوثب ، ضرب الكرة بالمضرب ، الرمي ، اللقف) وقد تم عرض البرنامج على مجموعة من خبراء التربية الرياضية من أعضاء هيئة التدريس بكلليات التربية الرياضية للتعرف على صدق محتوى البرنامج المقترح فيما وضع من أجله .

ويحتوى البرنامج على ٦ وحدات تعليمية بحيث تدرس كل وحدة مرتين أسبوعياً على مدى شهر ونصف وهى المدة المخصصة لتدريس منهج الكرة الطائرة لهذه المرحلة . يواقع ٤٥ ق فى كل مرة ، وقد تم التدريس من يوم ٥ فبراير حتى ١٩ مارس عام ١٩٩٠ بالنسبة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، وقد روعى عند وضع البرنامج المقترح الاعتبارات التالية :

- أن يشتمل على العديد من الخبرات التى تسهم فى تنمية الخصائص الحركية المختارة ومهارات الكرة الطائرة .
- اختبار مجموعة متنوعة من المهارات الحركية فى كل وحدة تدريبية وتكرار أدائها لتنميتها .

- الحركات الطبيعية للتلميذات كالمشى والجري والوثب والقفز والرمى ٠٠٠ الخ .

- أنشطة توافق بين العين واليد ، والعين والقدم والنوافق العضلي العصبي ، ٠

- استخدام الأدوات الصغيرة (كرات - أطواق - لوحات ملونة - مقاعد - صولجانات - مراتب - أكياس حبوب - أعلام - شرائط - كراسي صغيرة ٠٠٠ الخ) ٠

- حركات ومهارات انتقالية من خلال مواقف متنوعة ٠
- مجموعة من الألعاب الصغيرة وتدريسها فى تشكيلات متنوعة ٠
مرفق (٢) ٠

- التقسيم الزمنى لدرس التربية الرياضية وموضع البرنامج

المقترح فيه :

المقدمة ١٠ ق

الجزء الرئيسى : ومدته ٣٠ ق تم تدريس الاعداد البدنى والالعاب على شكل ألعاب صغيرة وتمارين بالأدوات لزيادة عنصر التشويق فى الدرس لتنمية الخصائص الحركية والتعرف على تأثيرها على مهارات الكرة الطائرة أما الجزء الخاص بالعباب القوى فدرس كما هو فى برنامج الوزارة للمجموعتين ٠

الجزء الختامى : ومدته ٥ ق ٠

اختبارات مهارات الكرة الطائرة (مرفق ٣) :

وقد تم تطبيق اختبار الارسال من أعلى مواجه واختبار التمرير على الحائط قبل وبعد تطبيق البرنامج لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ٠

اختبارات الخصائص الحركية (مرفق ٤) :

وهي عبارة عن اختبارات روبرت جونسون لقياس (تحصيل
الخصائص الحركية) (١ : ٤٠١ - ٤١٣)
Robert Jonson Achievement Fundamental Skills test

- الجرى الزجراجي
- ضرب الكرة بالمضرب
- الوثب العمودي
- الرمي واللقف

مرفق رقم (٣)

وقد استبعدت الباحثة اختبارا خامسا خاص بركل الكرة بالقدم
وذلك نظرا لعدم مناسبته للتلميذات .

وقد تم تطبيق اختبارات الخصائص الحركية لكل من المجموعة
التجريبية والمجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج للمجموعتين
التجريبية وبرنامج المرحلة الأولى من التعليم الأساسي للمجموعة
الضابطة .

وقد كافت الباحثة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغيرات
السن والطول والوزن جدول (١) وكذلك الخصائص الحركية ومهارات
الكرة الطائرة موضوع الدراسة كما هو موضح بجدول (٢) .

جدول (١) دلالة فروق السن والطول والوزن بين المجموعتين

متغير	المتغيرات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		الدلالة عند ٥%
		١	٢	٣	٤	
٥	السن (بالسنة)	١٣٣,١٤	٨,٦٦	١٣٢,٦٧	٨,١٤	٢,١
٦	الطول (بالم)	١٣٥,٧٠	٤,٨٥	١٣٥,٨٥	٤,٨٧	١,٢
٣	الوزن (كجم)	٣١,٧٣	٤,٧٦	٣١,٧٧	٥,٠٢	١,٢

قيمة «ت» الجدولية عند مستوى ٠.٠١ = ٢,٦٦ ن = ٦٠

من الجدول السابق يتضح أنه لا توجد فروق دالة احصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغيرات السن والطول والوزن للعينة .
البحث مما يدل على تكافؤ المجموعتين في هذه المتغيرات .

جدول (٢) دلالة الفروق بين المجموعتين قبلها في مهارتي الكرة الطائرة والخصائص الحركية المختارة

المتغيرات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		الدلالة عند $\alpha = 0.05$	سجل
	ع	س	ع	س		
أولاً : الأرسال والتصير						
١ الأرسال من أعلى مواجه	٢٣٥	١٧٨	٢٧٣	٢٥٢	٢٢٤	غير دال
٢ التصير على الحائط	٢١٥	٢٣٣	٣٥٥	٢٩٥	١٢٥	غير دال
ثانياً : المقات الحركية						
١ الجري الزجراجي	٢١٨	٢٥٥	٢١٣	٢٢٤	٥٩	غير دال
٢ الوثب العمودي	١٨٦٥	١٩٨	١٨٢٢	٢١٥	٢٥	غير دال
٣ ضرب الكرة بالضرب	٢١٨	٢١٢	٢٥٨	٢٥١	١٨	غير دال
٤ الرمي واللقط	٢١٩٥	٢٨٥	٢١٤	٢٢٧	١٦٦	غير دال

قيمة د ت ، الجدولية عند مستوى $\alpha = 0.05$ $2266 =$ ن = ٦٠

في جدول (٢) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية في المهارات الحركية (الجري الزجراجي والوثب العمودي وضرب الكرة بالضرب والرمي واللقط) .
ومهارات الكرة الطائرة موضوع الدراسة (الارسل من أعلى مواجه والتصير على الحائط) مما يدل على تكافؤ المجموعتين في هذه المتغيرات .

المعاملات العلمية للاختبارات :

١ - ثبات وصلق الاختبار :

تم إيجاد ثبات الاختبار عن طريق إعادة الاختبارات المختارة على عدد ٣٠ تلميذة من تلميذات الصف الخامس غير المقيدات ضمن عيننة الدراسة ، وكانت المدة الزمنية الفاصلة بين أجزاء الاختبار واعادته Test and Retest عشرة أيام ، وقد قامت الباحثة بإيجاد الصلوق الذاتي للاختبارات من خلال الجزر التربيعي لمعامل الثبات جدول (٣) ، كما أجرت أيضا الاختبارات على عينتين متميزتين المستوى قوام كل منها ٣٠ تلميذة أحدهما من غير الممارسات للعبة الكرة الطائرة والآخر من الممارسات والمشاركات في الفكرة - مقترحة في الكرة الطائرة وذلك لإيجاد صلوق التمايز أيضا كما في جدول (٤) .

جدول (٣) الثبات والصلوق الذاتي للاختبارات المختارة

الختبار	الثبات	الصلوق الذاتي
الارسال من أعلى	٠.٥٦٢	٠.٧٥٠
التحرير على الحائط	٠.٦١٦	٠.٧٨٥
الجرى الزجراجي	٠.٨٦٤	٠.٩٣٠
لوثب العمودي	٠.٧٨٢	٠.٨٨٤
ضرب الكرة بالمضرب	٠.٧٠٤	٠.٨٣٩
الرمي واللقف	٠.٦٨٧	٠.٨٣٩

من الجدول السابق يتضح وجود معاملات ارتباط عالية بين القياسين الاول والثاني في الاختبارات المختارة وهذا يشير الى ثباتها .

كما يوضح الصلوق الذاتي للاختبارات وهو الجزر التربيعي لمعامل الثبات .

جدول (٤) دلالة الفروق بين المجموعتين غير الممارسة والممارسة للكرة الطائرة

الدرجة	الفرق	المجموعة الممارسة للكرة الطائرة		المجموعة غير الممارسة للكرة الطائرة		المتغير	مستوى
		ع	مت	ع	مت		
١	دال	٤٠٨	٢٢٤	٢٠٢	٢٧٥	الأرسل من أعلى	١
٢	دال	٢١٥	٢٧٨	٢٣٤	٢٣٧	التصديع على الحائط	٢
٣	دال	٢٧١	٢٣٥	٥٢٥	٢٦٥	الجرى الزجراجي	٣
٤	دال	١٩٧٨	٢١٨	٢١٦٧	٢١٤	الرشب العمودي	٤
٥	دال	٢١٤	٢٢٧	٤١٧	٢٠٢	ضرب الكرة بالضرب	٥
٦	دال	٢٢٨٧	٢١٤	٣٥٨٥	٢٠٧	الرس واللق	٦

قيمة « ت » الجدولية عند $\alpha = ٢٧٦$

من الجدول السابق يتضح دلالة الفروق بين أداء المجموعتين كما يتضح أن الفروق بين المجموعتين متمايزتين المستوى كانت دالة احصائيا عند α في جميع الاختبارات مما يدل على صدق الاختبارات في التمييز بين المجموعات المتباينة المستوى .

تنفيذ التجربة (قياس الاختبارات القبلية - تنفيذ البرنامج - قياس

الاختبارات البعيدة) :

١ - القياس القبلي :

تم اجراء القياس القبلي لجميع افراد العينة بالنسبة لاختبارات الخصائص الحركية المختارة ومهارتي الكرة الطائرة من ١٩٨٩/٢/٤ الى ١٩٨٩/٢/٧ .

٢ - تطبيق البرنامج المقترح :

كما تم تطبيق البرنامج المقترح على عينة البحث على مدى ٦ اسابيع

متصلة في الفترة من ١١/٢/١٩٨٩ الى ٢٣/٣/١٩٨٩ بواقع مرتين أسبوعياً لمدة ٤٥ ق لكل درس للمجموعة التجريبية وإجمالي ١٢ وحدة دراسية وتبعاً للتوزيع الفترى لـ . المدة على مدار العام الدراسي والتوزيع الزمني لدرس التربية الرياضية لهذه المرحلة في الجزء الخاص بالاعداد البدني والألعاب ، وتم تطبيق برنامج المرحلة الأولى من التعليم الأساسي للمجموعة الضابطة لنفس الزمن المخصص للمجموعة التجريبية وب نفس المحتوى عدا الجزء الخاص بالبرنامجين في كل من المجموعتين .

٣ - القياس البعدي :

تم إجراء القياس البعدي لعينة البحث بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج المقترح في يومي ٢٥ / ٣ / ٢٨ ، / ٣ / ١٩٨٩ .

عرض نتائج البحث :

جدول (٥) دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في مهارتي الكرة الطائرة والخصائص الحركية المختارة للمجموعة الضابطة

المتغيرات	القياس القبلي		القياس البعدي		الدلالة عند ٠.٠١	
	١	٢	٣	٤		
١	الأصابع من أعلى حواجه	٢٣٥	١٢٨	٢١١	٢١٤	غير دال
٢	التحريك على الحائط	٢١٥	٢٣٣	٢٠٤	٢٣٥	٣- دال
٣	الجزء الخلفي من	٢٣٧	٢١٥	٢١٠	٢٠٥	٢١١ دال
٤	الوقوف الممعدى	١٨٢٥	٢١٨	٢١٢	٢٠٢	٢٨١ دال
٥	دور الكرة الممنوع	٢١٨	٢١٢	٢٠٥	٢٣٢	١٢٥ غير دال
٦	الزمن والوقت	٢١٢٥	٢١٨	٢٠٢	٢٠٧	٢٨٢ دال

قيمة "ت" الجدولية عند ٠.٠١ = ٢٧٦ عند درجات حرية ٢٨ .

يتضح من جدول (٤) الآتي :

- توجد فروق دالة أحصائياً عند مستوى ٠.١ ر بين القياس القبلي والقياس البعدي ولصالح القياس البعدي في اختبار :

- التمرير على الحائط .
- الجرى الزجراجي .
- الوثب العمودي .
- الرمي واللقف .

- لا توجد فروق دالة أحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي لهذه المجموعة في :

- الأرسال من أعلى مواجه .
- ضرب الكرة بالمضرب .

جدول (٦) دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في مهارتي الكرة الطائرة والخصائص الحركية المختارة للمجموعة التجريبية

سجل	التميزات	القياس القبلي		القياس البعدي		ن.م	مستوى الدلالة عند ٠.١
		١	٢	١	٢		
١	الأرسال من أعلى مواجه	٢,٢٣	٢,٠٢	٥,٦٦	٢,١٢	٦,١٧	دال
٢	التمرير على الحائط	٣,٠٥	٢,٩٥	٦,١٠	٣,٧٥	٣,٣١	دال
٣	الجرى الزجراجي	١,٩٢	٢,١١	٢,٢٣	٢,٢٤	٨,١١	دال
٤	الوثب العمودي	١٨,٢٢	٣,١٥	٣,٠٢	٥,٠٨	١١,٢٨	دال
٥	ضرب الكرة بالمضرب	٢,٠٨	٢,٠١	٢,٦٦	١,٧٣	٥,٣٨	دال
٦	الرمي واللقف	٢,٠١١	٣,٢٧	٢٦,١٥	٢,٤١	١٢,١٥	دال

قيمة د، الجدولية عند ٠.١ = ٢,٧٥ عند درجات حرية ٣٠ .

من الجدول السابق يتضح وجسود فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠.١ لى جميع المهارات موضوع البحث بين القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى .

جدول (٧) النسب المئوية للزيادة فى القياس البعدى
عن القياس القبلى للمجموعتين

السهرة	المجموعة الفاعلة			المجموعة السلبية		
	من قبل	من بعدى	% للزيادة	من قبل	من بعدى	% للزيادة
الارسال من أعلى	٢٣٥	٢١٥	٢٤.٠٤	٢٢٣	٥٦٦	١٥٣.٨١
التمرير على الحائط	٢١٥	٤٠٤	٨٧.٩١	٣٠٥	٦١٠	١٠٠
الجرى الزجراجى	٢٣٧	٤١٨	٥١.٣٩	٦٤٢	٤٢٣	١٢٢.٧
الوثب العمودى	١٨.٦٥	٢٤.١٦	٢٩.٤١	١٨.٢٢	٣٠.٢	٦٧.١
ضرب الكرة بالضرب	٢١.٨	٣.٥	٣٩.٩١	٢.٠٨	٤.٦٦	١٢٤.٠٤
الرمى واللقف	٢١.٤٥	٢٥.٠٢	١٦.٦٤	٢٠.١٤	٣٦.٤٥	٨٠.٩٨

ن = ٣٠

يوضح الجدول السابق النسب المئوية للزيادة فى القياس البعدى عن القياس القبلى لكل من المجموعتين ، كما يتضح أن أعلى ارسال من أعلى ارسال من أعلى فى القياس البعدى كان فى مهارة الارسال من أعلى فى المجموعة التجريبية حيث بلغت النسبة المئوية (١٥٣.٨١) تليها مهارة ضرب الكرة بالضرب حيث بلغت نسبتها (١٢٤.٠٤) ثم الجرى الزجراجى (١٢٢.٧) تليها مهارة التمرير على الحائط (١٠٠) ثم تليها مهارة الرمي واللقف (٨٠.٩٨) ثم مهارة الوثب العمودى حيث بلغت نسبة الزيادة فيه الى (٦٧.٥١) .

جدول (٨) دلالة الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي
في مهارتى الكرة الطائرة والخصائص الحركية المختارة

مسجل	التفسيرات	الفاصلة		التجريبية		ن =	مستوى الدلالة عند ٠.٠١
		١٤	١٥	٢٤	٢٥		
١	الأرسال من أعلى مواجه	٢٠١١	٢٠١٥	٢٠١٦	٢٠١٢	٢٠١٤	دال
٢	التنوير على الحائط	٢٠٣٥	٢٠٣٤	٢٠١٠	٢٠١٢	٢٠١٤	دال (مستوى ٠.٠٥)
٣	بحرى الزجاجى	٢٠٦٦	٢٠٤٢	٢٠٣٧	٢٠١٥	٢٠١٢	دال
٤	الوثب العمودى	٢٠٢٢	٢٠١٦	٢٠٢٠	٢٠١٤	٢٠١٣	دال
٥	ضرب الكرة بالمضرب	٢٠٣٣	٢٠٠٥	٢٠١٦	٢٠١٣	٢٠١٣	دال
٦	الرمى واللقف	٢٠٠٢	٢٠٠٧	٢٠١٥	٢٠١١	٢٠١٤	دال

قيمة "ن" الجدولية عند ٠.٠١ = ٢,٦٦ ، عند مستوى ٠.٠٥ = ٢,٠٠

قيمة "ت" الجدولية عند ٠.٠١ = ٢,٦٦ ، عند مستوى ٠.٠٥ = ٢,٠٠

يتضح من الجدول السابق :

- وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين المجموعتين في القياس البعدي في اختبار التنوير على الحائط .
- بينما وجدت دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ لبقاى الاختبارات .

جدول (٩) ومعامل الارتباط بين مهارات الكرة الطائرة والخصائص الحركية المختارة (بعديا) للمجموعتين

مهارات الكرة الطائرة الخصائص الحركية	الأرسال	التنوير	مستوى الدلالة عند ٠.٠١
البحرى الزجاجى	٠.٦٠٤	٠.٧٨٧	دال
الوثب العمودى	٠.٤٩٥	٠.٤٣٢	دال
ضرب الكرة بالمضرب	٠.٦٤٤	٠.٣٦١	دال
الرمى واللقف	٠.٣٤٩	٠.٦٨٩	دال

دلالة الارتباط عند ٠.٠١ = ٠.٣٢٥

في جدول (٧) يتضح وجود ارتباط عالي يتراوح ما بين (٠,٣٤٩) ،
(٠,٦٤٤) بين الارسال :

- الجري الزجاجي .
- الوثب العمودي .
- ضرب الكرة بالمضرب .
- الرمي واللقف .

كما يتضح وجود ارتباط عالي يتراوح ما بين (٠,٣٦١) ، (٠,٧٨٧)
بين التمرير :

- الجري الزجاجي .
- الوثب العمودي .
- ضرب الكرة بالمضرب .
- الرمي واللقف .

مناقشة نتائج البحث :

بضح من جدول (٥) والخاص بدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠١ بين مهارة التمرير على الحائط في الكرة الطائرة والجري الزجاجي ، الوثب العمودي والرمي واللقف من الخصائص الحركية المختارة لصالح القياس البعدي كنتيجة لتأثير تطبيق البرنامج الرياضي بالمرحلة الاولى من التعليم الاساسي ، وهذا يعني توافر مقومات تنمية مهارة التمرير فقط في الكرة الطائرة وتنمية بعض من الخصائص الحركية المختارة واحتوائه على مجموعة من الخبرات المتنوعة والعديد التي عملت على نحو هذه المتغيرات فقط حيث لم توجد دلالة احصائية لهذه الفروق في مهارة الارسال من أعلى مواجه وضرب الكرة بالمضرب .

وقد أشارت نتائج جدول (٦) الى وجود فروق ذات دلالة احصائية

عند مستوى ٠.١ ر بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في جميع المهارات موضوع البحث لصالح القياس البعدي وهذا يعنى توافر مقومات تنمية جميع المتغيرات المختارة ، سواء مهارة أو خصائص حركية مختارة ، وهذا يشير الى احتوائه على مجموعة من الخبرات المتنوعة والمديلة والتي عملت على النمو الشامل في جميع المتغيرات وأمكن من خلال الارتقاء بها . وهذا يحقق الفرض الاول والقائل :

« توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لكل من المجموعتين في مهارتى الإرسال والتمرير في الكرة الطائرة والخصائص الحركية المختارة » .

وجداول (٧) يوضح النسب المئوية للزيادة في القياس البعدي عن القياس القبلي لكل من المجموعتين ، وكانت هذه الزيادة ، للمجموعة التجريبية أفضل من الزيادة للمجموعة الضابطة في جميع المتغيرات المختارة .

ورببت نسبة الزيادة للمجموعة التجريبية ترتيبا تنازليا هكذا حيث كان أعلى زيادة لمهارة الإرسال من أعلى تليها ضرب الكرة بالضرب ثم الجرى الجزاجي لمهارة التمرير على الحائط ثم الرمي والقف وأخيرا الوثب العمودي ، ويرجع ذلك الى تطبيق البرنامج المقترح من قبل الباحثة الذى أدى الى هذه الزيادة العالية للمجموعة التجريبية لما يتميز به البرنامج من عامل التشويق والاثارة والالاب الصغيرة والمنافسات التى تثير اهتمام التلاميذ فى هذه المرحلة التعليمية وهذا يحقق الفرض الثانى القائل :

« توجد زيادة في النسب المئوية للتقدم في القياس البعدي عن القياس القبلي بالنسبة للمجموعة الضابطة والتجريبية ، كذلك يتضح من جدول (٨) وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع المتغيرات قيد البحث بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية نتيجة لتطبيق البرنامج المقترح من قبل الباحثة ، والباحثة ترجع ذلك

الى البرنامج المقترح وما اشتمل عليه من تدريبات متنوعة والعاب ومنافسات ثم تقديمها بطريقة مشوقة للتلاميذ منها: ادى الى تحسن اكبر للمجموعة التجريبية وهذا يحقق الفرض الثالث والقاتل :

« توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية فى مهارتى الارسال والتمرير فى الكرة الطائرة والخصائص الحركية المختارة » .

ويتضح من نتائج جدول (٩) وجود ارتباط دال احصائيا بين الارسال والخصائص الحركية المتمثلة فى (الجرى الزجاجى ، الوثب العمودى ، ضرب الكرة بالمضرب ، الرمي واللقف) وهذا يدل على أن تنمية الخصائص الحركية أدت الى تحسن مستوى التلميذات فى مهارة الارسال ، كما يتضح وجود ارتباط دال احصائيا بين مهارة التمرير والخصائص الحركية السابقة وهذا يرجع الى تنمية الخصائص الحركية والاهتمام بها مما يدل على أن هذه المرحلة تتميز بالخصائص الحركية العامة التى تتطلب تنمية وتثبيت لهذه الخصائص ، وهذا يحقق الفرض الرابع والقاتل :

« يوجد ارتباط دال احصائيا بين اتقان الخصائص الحركية وكل من مهارتى الارسال والتمرير فى الكرة الطائرة » .

١٠- استخلاصات :

- فى ضوء أهداف البحث وعينته ونتائجه ثم استخلاص ما يلى :
- ١ - توجد نسب تحسن بين القياس القبلى والقياس البعدى لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية عند مستوى ٠.٠١ .
 - ٢ - توجد فروق دالة احصائيا فى القياس البعدى بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية فى جميع المتغيرات عدا التمرير على الحائط .

٣ - تعتبر الخصائص الحركية المتمثلة فى (الجرى الزجاجى والوثب العمودى - ضرب الكرة بالمضرب والرمي واللقف من أهم

المهارات التي تعمل على الارتقاء بلعبة الكرة الطائرة للصف الخامس من التعليم الاساسي حيث تم الإهتمام بهم في البرنامج المقترح .

٤ - التدريب والتنشئة المبكرة في الخصائص الحركية من أهم العوامل التي تعمل على تثبيت المهارات الاساسية للكرة الطائرة .
التوصيات :

في حدود عينة البحث وفي ضوء نتائج وأستخلاصاته توصي الباحثة بالآتي :

- ١ - الإهتمام بتنمية الخصائص الحركية التي تعمل على رفع مستوى مهارات الألعاب المختلفة في المرحلة التعليمية .
- ٢ - العمل على تطوير التدريس في تعليم المهارات الاساسية للألعاب داخل المنهاج المطور للتربية الرياضية للمرحلة الاولى من التعليم الاساسي بأستخدام ألعاب صغيرة مشوقة وبادوات مناسبة ومتنوعة .

المراجع :

اولا : العربية :

- ١ - أمين الخولي : التربية الحركية ، دار الفكر العربي .
١٩٨٢ .
- ٢ - جمال العنوي : تدريس التربية الرياضية ، المطابع الوطنية للأوفست ، المملكة العربية السعودية ، ١٩٨٨ .
- ٣ - سعد جلال ، علاوى : علم النفس التربوي ، دار المعارف ،
١٩٧٦ .
- ٤ - صباح السيد فاروز : علاقة القدرات الحركية الاساسية بالأداء الحركي للألعاب الجمباز الناشئة ، مجلة حلوان ، المجلد الثامن ، ١٩٨٥ .

٥ - عفاف عبد الكريم : طرق التدريس في التربية البدنية

والرياضة ، منشأة المعارف بالاسكندرية ١٩٨٩ .

٦ - عنايات محمد فرج : مناهج وطرق التدريس في التربية الرياضية

وادارة النشاط الخارجى ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٨ .

٧ - مجدى أحمد حجازى ، فاروق غازى : أثر برنامج مقترح

للكرة الطائرة على الارتفاع بالمستوى المهارى لتلاميذ المرحلة الابتدائية ،
بحوث المؤتمر الدولى ، « الرياضة للجميع فى الدول النامية » ، المجلد
الثالث ، انتاج علمى كلية التربية الرياضية ، القاهرة ، جامعة حلوان ،
يناير ١٩٨٥ .

٨ - محمد حسن علاوى ، محمد نصر الدين رضوان : الاختبارات

المهارية والنفسية فى المجال الرياضى ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٧ .

٩ - نعمات أحمد عبد الرحمن : تطوير التربية الرياضية لمرحلة

الطفولة المبكرة من ٦ : ١٠ سنوات ، رسالة دكتوراة ، مجازة ، كلية
التربية الرياضية للبنات بالاسكندرية ، جامعة حلوان ، ١٩٧٨ .

10. Barrie Magregor : Volleyball English Association, Scotland, 1977.

11. Doe, Foster Constance., "Children's Attributions and Expectations for Perceived outcomes of self and peers Ability to perform Ameter Taks," D.A.I, Volume 44 September, 1983.

12. Esther French, Nelson G. Lehstea, Administration of physical Education for schools and colleges, The Ronald press Comp., New York, 1973.

13. Larson, L.A., Fitness Health and work Capacity, New York, 1974, P. 358.

14. Nixon, John E., and Jewett, Ann. E. An Introduction to Physical Education, W. B. Saunders, Comp., Philadelphia, 1974.
15. Vannier, M., Gallahue D. "Teaching Physical Education in Elementary School sixth Edition, Philadelphia, London, Toronto, W.B. Saunders Company, 1979, P. 9.
16. Voltmer F. Edward, Esslinger A., Arthur, Mc Gue B. Foster, Tillman C. Kenneth: The Organization and Administration of Phy. Edu., Fifth Edition, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1979. 116.

التقرير السنوى لنشاط مجلس الادارة

لعام ١٩٨٩ / ١٩٩٠

من خلال الامانة في تحمل المسئولية فان مجلس الادارة يسعدنا
أن يتقدم بتقرير موجز عن الأنشطة والانجازات التي قام بها عبر العام
الماضى رغم الصعوبات والظروف التي تمر بها الرابطة هذه الايام من
قلة الموارد ، وضآلة عدد المشتركين ، وانصراف أغلب الناس الى
شئونهم الخاصة دون الحماس للعمل العام ، والسلبية الواضحة في
الاهتمام بالفكر والثقافة .

اولا : المجال القومى :

انما ننتهز كل مناسبة لنؤدى دورا مناسبيا في العمل القومى ،
ففى الاعياد القومية تنظم الاستقبالات ونقيم الندوات وتبادل بالاقلام
والتعليق مباحث الحدث القومى .

وكان أبرز ما سمعنا به هذا العام احتفالنا بمودة الارض المصرية
العزيزة فى طابا وعودتها الى الامم الروم سبياء الغالية وأرسلنا برقيات
التهانى الصادقة للسيد رئيس الجمهورية الذى قاد مع اللجنة التى أعدت
الحجج الدامغة فى حق مصر الثابت فى أرض طابا . والتى أخذت بها
هيئة التحكيم الدولية وشهد العالم أجمع بهذا الانتصار العظيم .

ثانيا : صحيفة الترية :

ولقد بذل مجلس الادارة وهيئة تحرير الصحيفة الاهتمام البالغ
بتطوير هذه الصحيفة المريقة ، وتم اصدارها فى أربعة اعداد بصفة
منتظمة وفى مواعيدها الثابتة وفى طباعة انيقة تناسب التاريخ الطويل
الذى عاشته صحيفة الترية منذ عام ١٩٤٨ وذلك رغم المعاناة فى
فى الارتفاع المذهل فى عملية الطباعة وأسعار الورق والادوات الاخرى
المساونة .

ثالثا : كشاف الصحيفة :

ولقد قمنا هذا العام باعداد وطبع كشاف علمي لصحيفة التربية عن السنوات العشر الاخيرة وضم هذا الكشاف بترتيب علمي - أسماء السادة رؤساء الرابطة ورؤساء هيئة التحرير واسماء جميع الكتاب اللذين نشرت مقالاتهم في الصحيفة وعناوين هذه المقالات في السنوات العشر الماضية .

وارسلت نماذج من الكشاف لكليات التربية ولمن يطلبه من الباحثين والدارسين في الفكر التربوي والمهتمين بشئون التعليم .

رابعا : تجليد مجموعات الصحيفة :

ويحرص مجلس ادارة الرابطة على الاحتفاظ بمجموعات دائمة من صحيفة التربية ولذلك قمنا بتجليد مجموعات كثيرة من سنوات اصدارها والاحتفاظ بها لتكون مرجعا لكل دارس أو باحث في مجالات التربية ولتكون تاريخنا متاحا لتطور المفاهيم التربوية .

والى جانب ذلك فقد اعدنا مجموعة كاملة تضم كل الاعداد التي صدرت منذ عام ١٩٤٨ وقمنا بتجليدها واحتفظنا بها في مكان أمين حرصا على هذه الذخيرة العلية من مقالات عن الافكار التربوية في العصر الحديث .

خامسا : النشاط الثقافي :

ورغم الظروف التي صنعت أزمة الثقافة في مصر وتأثر ذلك بالنواحي الاقتصادية ومسئوليات الناس عن صومها اليومية فقد نظمت الرابطة موسما ثقافيا مناسبا في العام الماضي وقد تضمن هذا النشاط ما يأتي :

- ١ - محاضرة بعنوان « المعايير الاساسية في تطوير التعليم » للاستاذ الدكتور / محمد يحي طلعت وكيل الوزارة « مدير المركز القومي للبحوث التربوية سابقا » .

٢ - محاضرة عن إفاق الفنون التشكيلية في التراث الاسلامي.
للاستاذ الدكتور / عبد الغنى النبوى الشال عميد كلية التربية الفنية
سابقاً .

٣ - محاضرة عن تقويم العمل التربوى فى مصر للاستاذ الدكتور /
محمد خليفة بركات الوكيل الاسبق لوزارة التربية والتعليم .

٤ - محاضرة فى موضوع « وسائل الاصلاح التعليمى والتربوى »
للاستاذ / محمود النبوى الشال الوكيل السابق لوزارة التربية والتعليم .

٥ - محاضرة عن انطلاقات الدعوة الاسلامية بعد « هجرة الرسول
صلى الله عليه وسلم » بمناسبة الاحتفال بالهجرة النبوية من مكة الى
المدينة ، للاستاذ الدكتور / عبد الصبور مرزوق .

٦ - محاضرة عن الاسراء والمعراج « معجزة الرسول عليه السلام »
للاستاذ الدكتور / احمد غمر هاشم نائب رئيس جامعة الازهر .

٧ - ندوة عن شهر رمضان الكريم اشترك فيها كل من الاستاذ
الدكتور / محمد نايل عميد كلية اللغة العربية السابق والاستاذ /
على القاضى الموجه العام للتربية الاسلامية بوزارة التربية والتعليم
والشيخ عبد المجيد الجبالى من علماء الازهر الشريف وذلك فى احتفالات
الرابطة بشهر رمضان المعظم .

سادسا : معرض الفنون التشكيلية :

نظم مجلس الادارة معرضاً للفنون التشكيلية بقصر الثقافة فى
مدينة اسيوط فى المدة من ٢٥ يناير ١٩٨٩ الى ٣ فبراير ٨٩ وافتتحه
السيد اللواء محمد عبد الحليم موسى وزير الداخلية عندما كان محافظا
لاسيوط فى ذلك الوقت .

وقد صدر عن هذا المعرض كتيب تضمن لوحات وصورة لاعمال
التصوير والنحت والخزف والمادن وكلمات للسيد الوزير محافظ
اسيوط والسادة الاساتذة محمود عبد العزيز يوسف رئيس الرابطة

ومحمود النبوى الشال وناصر عبد السيد ابراهيم ، وصلاح شريف مدير الثقافة بامسوط حيث نظمت ندوة اشترك فيها هؤلاء السادة ومعهم الاساتذة الدكتور / عبد الغنى الشال عميد معهد التربية الفنية السابق وذلك عقب افتتاح المعرض ونحن فى عام ١٩٨٩ لم نتمكن من تنظيم معرض آخر للفنون التشكيلية لسبب واضح من الممكن أن يؤثر على معنويات العمل العام وذلك حينما أوقفت وزارة الثقافة الاعانات التى كانت تدفعها للجمعيات ومنها اعانة رابطة خريجي معاهد وكليات التربية وكانت الرابطة تنفق فى تنظيم المعرض من ميزانيتها أكثر من الاعانة التى كانت الوزارة تدفعها ومن المعروف أن الثقافة لا تنبت فى مجتمع فقير .

مساهمة المكتبة الجديدة :

أهتم مجلس الادارة بتكوين مكتبة جديدة فى الرابطة نكلت تصنيح حوامل الكتب فيها ثلاثة آلاف جنيه فى العام الماضى وقد اهتم مجلس الادارة بدعم المكتبة بكثير من الكتب بالجهود الذاتية ومجموعة كتب فاخرة هدية من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فى تونس كما قام مجلس الادارة بشراء كتب جديدة من معرض الكتاب السنوى بمبلغ ٥٠٠ جنيه .

كما أهتم مجلس الادارة بتصنيح فاترينة زجاجية لحفظ مجموعة الاعداد التى صدرت من صحيفة التربية منذ صدورها عام ١٩٤٨ ومجلدة بتجليده فاخر وهى هدية من الزميل الأستاذ فخرى زكى عبد الله أمين صنوبر الرابطة وقد قدم له مجلس الادارة الشكر والتقدير .

ثامنا : الانشاءات والإصلاحات :

أهتم مجلس الادارة ببعض المشروعات والإصلاحات فى مقر الرابطة وتجهيلها وتهريتها واضاعتها بما يتناسب مع تاريخ المقر وتهيئة المكان لاستقبال الأعضاء والرواد بما يليق بسمعة الرابطة .

ولذلك فقد توسعنا في الاضاءة بكشافات جديدة وقوية وتركيب
مراوح فى الحجرات للتهوية فى موسم الصيف • وتغيير عداد الانارة
القديم الى عداد جديد قوى ليفضى هذه المشروعات بقوة كهربية مناسبة
وقد بلغت تكاليف هذه المشروعات ٧٧٣ جنيهه وسبعمائة ثلاثة وسبعون لـ

تاسعا : الرحلات :

الظروف الاقتصادية التي تمر بمجتمعنا والتوسع فى مصروفات
الانشاءات والاصلاحات بالرابطة هذه العام وزيادة تكاليف الرحلات على
الاعضاء من ناحية وما تتحمله الرابطة من ناحية أخرى.. قله ابعثا حكمة
الرحلات هذا العلم ، لأن ارتفاع أسعار الوقود وزيادة أجور المواصلات
والتطور المذهل فى تكاليف الاعاشة قد عوقت كثيرا من نشاط الرحلات
فالقيمة المادية التي يتحملها العضو المشارك فى الرحلات أصبحت عالية
لمرجة لاتشجع العضو على الاسهام فى الرحلات كما أن التكلفة التي
تتحملها الرابطة وهي مساوية لما يدفعه العضو أصبحت هي الأخرى
باهظة ، ومع ذلك فقد فعلنا عن عدة رحلات وفى أماكن متفرقة ومختلفة
فى تكلفتها ولم يتم اشتراك العدد المطلوب لسير الرحلة فكانت تلتفى
بعد الاعلان عنها للأسف القليل •

عاشرا : حفل افطار فى شهر رمضان المعظم :

ومن خلال ما يوحى به شهر رمضان المعظم أسهم مجلس الإدارة
فى اقامة حفل افطار فى هذا الشهر الكريم باشتراكات من أعضاء المجلس
وبعض الأعضاء تحقيقا للنشاط الإجتماعى والتكافل بين أعضاء الرابطة •
وسيبقى هذا الموقع رافعا راياته ، خافعة اعلامه ، عزيزا ببقائه
هذه السنين الطويلة يكافح من أجل الحق والعدل والفكر والثقافة والتربية
والمعرفة الحقبة بعون الله ورعايته وبجهودكم العليا فى كل مجال ومكان •
والله ولى التوفيق •

مجلس الادارة ، وهيئة تحرير المجلة

**التشكيل الجديد لمجلس ادارة الرابطة
للنورة العالية**

- | | |
|---------------|------------------------------------|
| رئيسا | ١ - الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف |
| وكيلا | ٢ - الأستاذ الدكتور محمد يحيى طلعت |
| امينا عاما | ٣ - الأستاذ كمال الدين محمد فهمي |
| امينا للصندوق | ٤ - الأستاذ فخري زكي عبد الله |
| عضوا | ٥ - الأستاذ محمود النبوي الشال |
| عضوا | ٦ - الأستاذ محمد سعيد عزت |
| عضوا | ٧ - الأستاذ محمود احمد النجار |
| عضوا | ٨ - الأستاذ حسن محمد المسخري |
| عضوا | ٩ - الأستاذ ناصف عبد السيد ابراهيم |
| عضوا | ١٠ - الأستاذ فؤاد محمد سعيد |
| عضوا | ١١ - الأستاذة فادمة محمود شبنه |
| عضوا | ١٢ - الدكتور كوثر السعيد الموجي |
| عضوا | ١٣ - الأستاذة سوسن محمود عباس |
| عضوا | ١٤ - الأستاذ محسن محمد بيومي |
| عضوا | ١٥ - الأستاذ اكرام السيد غلاب |

رقم الإيداع بدار الكتب ١١٠ / ١٩٩٠

ففي هذا العدد

- ٣ حتمية الاتفاق على نظرية تربوية للتعليم
للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
- ١٠ تكنولوجيا التعليم
للاستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
- ١٦ هذا المقال وذلك الرجل
للاستاذ حسن السحترى
- ١٨ الأمانة هذه : ماهي
للاستاذ الدكتور محي الدين صابر
- ٢٦ قضية التوجيه الفني
للاستاذ الدكتور محمد يحيى طلعت
- ٣٠ الأنماط النقدية في مجال الفنون التشكيلية
للاستاذ محمود النبوى الشال
- ٣٥ أثر برنامج مقترح لتنمية بعض الخصائص الحركية
على بعض مهارات الكرة الطائرة لدى تلميذات
المرحلة الاولى من التعليم الاساسى
- ٥٧ للدكتورة ابتهاج احمد عبد العال عماسه
- التقرير السنوى لنشاط مجلس الادارة لعام
١٩٨٩ / ١٩٩٠
- ٦٢ التشكيل الجديد لمجلس ادارة الرابطة للدورة الحالية

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

العدد الثاني

يناير ١٩٩١

السنة الثانية والأربعون

صحيفة التربية

العدد الثاني

يناير ١٩٩١

السنة الثانية والأربعون

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

رئيس مجلس الإدارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

مدير التحرير : الأستاذ الدكتور محمد يحيى طلعت

هيئة التحرير :

الأستاذ الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع

الأستاذ الدكتور أحمد كمال عاشور

الأستاذ الدكتور حامد زهران

الأستاذ الدكتور حلمي الوكيل

الأستاذة الدكتورة عطيات محمد خطاب

الأستاذ محمد سعيد عزت

الأستاذ محمود النبوي الشال

- تصدر في أربعة أعداد سنويا - الاشتراك السنوي جنيهاً
- ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٧٥٩٧٨٦

في هذا العدد

- ٣ حتمية الاتفاق على نظرية تربوية للتعليم
للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
- ٨ الاتفاق المستقبلية لكليات التربية
للاستاذ الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع
- ١٨ التعليم المستمر - مفهومه وأماطه
للدكتور يوسف خليل يوسف
المشكلات الاجتماعية للفئة
٣٠ العمالية ١٢ - ١٨ سنة
د. حامد عبد السلام زهران والفريق البحثي
- ٤٦ أعداد إحصائي المكتبات المدرسية في مصر
للاستاذ حسن محمد عبد الشافي
أثر بعض المتغيرات التجريبية على التحصيل
الدراسي لبعض المفاهيم الرياضية
- ٦٣ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية
للدكتور عبد العزيز محمد عبد العزيز

٢ جُمُيَّةُ الْاِتِّفَاقِ عَلَى نَظَرِيَّةِ تَرْبَوِيَّةِ التَّلَامِيْمِ

الاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

رئيس التحرير

تحدثنا في العدد السابق من صحيفة التربية (العدد الاول السنة ٤٢ أكتوبر ١٩٩٠) عن ضخامة الجهاز التعليمي في مجتمعنا وضخامة عدد العاملين فيه من مخططين ومشرفين وموجهين ونظائر ومعلمين ممن يسهمون في العمليات التعليمية بطريقة مباشرة من خارج الجهاز التعليمي في لجان تطوير المناهج وتاليف الكتب واعداد المعلمين ووضع امتحانات الشهادات العامة الخ ٠٠٠ وأوضحنا حاجتنا الى الاتفاق العام على نظرية تربوية يهتم بها جميع العاملين في مجال التعليم بفئاتهم المختلفة ، وأن يكون الآباء والامهات والرائ العام في المجتمع على وعى باتجاهات هذه النظرية التعليمية والتربوية وتنسق للحصول على أكبر عائد ممكن من التعليم .

كما يتم في ضوء هذه النظرية تقويم مخرجات التعليم ومناهجها وأساليبها وأدواته الخ ٠٠٠ بقصد التطوير المستمر لها وبما يضمن التقدم المستمر أيضا للتعليم .

كما بينا في العدد السابق أيضا ما قد يترتب على غياب هذه الرؤية المشتركة من التضارب أو عدم التنسيق بين الاجهزة التعليمية في مستوياتها المختلفة مما يؤثر سلبا على عائد التعليم ويعوق مسيرته .

وأول ما يخطر على البال في هذا الصدد هو التساؤل عن يبلور هذه النظرية التربوية ويحدد معالمها بحيث يلتزم بها كل من يتصدى للتعليم ولتربية النشء ؟ .

ان مثل هذه النظرية العامة والشاملة للتعليم لا تنشأ من فراغ

ولا توضع لتطبق في فراغ ولا يمكن أن يستقل بها فرد يفرضها على المجتمع. ولكنها تشتق من حياة المجتمع ومشكلاته وآماله وقيمه وتاريخه واتجاهات تطوره ونموه وأساليب المعيشة فيه وما تتطلبها من علاقات اجتماعية ، ومهارات مختلفة ، ومن أوضاعه الدولية وظروفه البيئية . وبالاختصار فإن هذه النظرية تشتق من حياة المجتمع وثقافته والاتجاهات والقيم والاهداف التي يسعى المجتمع الى توجيه نموه وتطوره في ضوءها بحيث يستخدم التعليم لتحقيق كل ذلك ، أى ايجاد القوى البشرية وتنميتها لتحقيق كل ذلك . وتاريخ التعليم يوضح لنا كيف أن التعليم يوجه دائما لتحقيق حاجات المجتمع ويرتبط به سواء في الحضارات والمجتمعات الريفية أو في حضارتنا المصرية القديمة أو العصر الاسلامي أو حتى في مصر الحديثة منذ عهد محمد علي ثم في عهد الاحتلال البريطاني ثم في عهد الاستقلال وأخيرا منذ ثورة يوليو أى منذ بداية النصف الأخير من القرن العشرين - وما نحن الآن على مشارف القرن الحادى والعشرين بل وفى بداية عهد جديد من الوفاق الدولى الذى نتجه فيه الدول فى العالم الى التكتل والتعاون بدلا من التنافس والتخاصم والى الاتجاه نحو مزيد من الديمقراطية الاجتماعية والسياسية بدلا من تسخير الفرد لخدمة أغراض الغير فى ضوء أوضاع دكتاتورية .

إن كل وضع من هذه الاوضاع ينعكس أثره بوضوح فى فلسفة التربية أو نظريتها فى المجتمع فالتربية والتعليم يتأثران بالوضع القائم من حيث الاهداف والمناهج والطرق التى تتبع لتحقيق هذه الاهداف والوسائل التى تستخدم والمناشط التى تتبع الخ ... والدراس لتاريخ التعليم والتربية يلمس ذلك بكل وضوح .

غير أن التعليم له دينامية وقوة دافعة أخرى . فهو لا يتأثر فقط بالوضع القائم ولكنه فى نفس الوقت قادر على تغيير هذا الوضع وتطوره لو أن المجتمع والقائمين على التعليم فيه يهدفون الى تغيير

الوضع وتطوير المجتمع . أما إذا استخدم التعليم لتثبيت الأوضاع القائمة فيكون خير وسيلة لتجميدها وتمجيدها . لذلك فإن المربين يرون أن التعليم يجب أن يستخدم لتدعيم جوانب القوة في ثقافة المجتمع وحياته وهي الجوانب التي يشعر المجتمع بوجوب التمسك بها وفي الوقت نفسه يعمل على تغيير وتطوير جوانب الضعف التي أصبحت لا تلائم أهداف المجتمع وطموحاته وآماله ومقتضيات العصر الذي يعيش فيه وما استحدثت فيه من عناصر التقدم والقوة .

وهكذا وبكل اختصار نخلص إلى أن التعليم أصبح ينظر إليه على أنه عامل من أهم عوامل التغيير الاجتماعي في اتجاهات مقصودة بشرط أن يوجه ويخطط لتحقيق ما قصد منه . أما النظرة القديمة في الفلسفة الأفلاطونية من أن مجرد اكتساب الفرد للمعرفة تجعل منه إنساناً فاضلاً قادراً على تحقيق كل متطلبات المجتمع المثالي الفاضل : فلم يعد للمثل هذه النظرية أي سند في الفكر الحديث ، غير أنه للإسبن الشديد مازالت هذه الفلسفة أو النظرية سائدة لدى الكثيرين من الآباء وربما بعض المتشغولين بالتعليم في مجتمعنا .

اذن ما الأهداف التي تنشأ المدارس من أجل تحقيقها لدى الأجيال الصاعدة التي تتكون منها موارد البشرية ؟ ما الفلسفة التربوية أو النظرية التربوية التي نخطط للتعليم في ضوءها ، ونعد مناهجها لتحقيق أهدافها ونعد الكتب المدرسية والوسائل التعليمية المختلفة لتيسير التعلم ونمحو المعلمين عن طريقها ، والتي تضع المقاييس والاختبارات والامتحانات لقياس مدى نجاحها في تعليمنا للتلاميذ ، والتي نعد المعلمين للقيام بوظائف محددة بحيث تقوم الإدارات التعليمية والمشرفون والموجهون بل والآباء وغيرهم من أفراد المجتمع بحاسبتهم على تأدية هذه الوظائف على الوجه الأكمل ؟

وسنحاول الآن أيها القارئ العزيز ، أن نشير إلى عند من الأجهزة التعليمية والمؤسسات التربوية التي يجب في رأينا أن تتحول

مستولية، بلورة هذه النظرية التربوية للتعليم وما تتضمنه من تحديد لأهداف التعليم في مراحله المختلفة بحيث يتم وضع سياسات التعليم وخططه في ضوءها وبحيث توجه كل النشاط التعليمية من مناهج وطرق التدريس والكتب المدرسية والوسائل والاندوات التعليمية لكي تحقق هذه الأهداف التربوية ، وتوضح المقاييس والاختبارات والامتحانات وغيرها من وسائل التقويم للتعرف على مدى نجاحنا في تحقيق هذه الأهداف وليس مجرد قياس مدى ما حفظه التلاميذ من معلومات ليس لها فاعلية في تنمية التفكير السليم أو الوجدان أو تكوين القيم والاتجاهات أو تعديل السلوك والعادات .

إن الأجهزة التعليمية التي سوف نشير إليها بعد قليل قد يكون بعضها قائماً فعلاً بلورة فيما يتعلق بتحديد فلسفة التعليم وأهدافه ، غير أن المقصود هنا هو التنسيق والتركيز والتعاون بينها جميعاً حتى يكون لجهودها الأثر الملموس في حقل التعليم والصدى القوي لدى المجتمع وخاصة بين آباء التلاميذ وأمهاتهم ، وسوف نتعرض في العدد القادم إن شاء الله للرد الذي يمكن أن يلقيه كل جهاز أو مؤسسة منها فيما يتعلق بلورة الفلسفة التربوية والنظرية التعليمية لمجتمعنا وتطبيقها في حقل التعليم والإعلام بها على أوسع نطاق لزيادة وعي الجميع بها . ونكتفي الآن بذكر عند من هذه المؤسسات التي يمكن أن تلعب دوراً هاماً في هذا الصدد :

١ - كليات التربية في الجامعات وغيرها من المعاهد العليا لأعداد نوعيات متخصصة من المعلمين .

٢ - مراكز البحوث التربوية في الجامعات أو التي تتبع وزارة التعليم .

٣ - المركز الرئيسي للتدريب بوزارة التربية والمراكز الفرعية الأخرى .

٤ - جهاز الاعلام التربوى بوزارة التربية والتعليم والمجلة التى يصدرها .

٥ - أجهزة التوجيه والارشاف الفنى ودوره فى توجيه المعلمين فى ضوء هذه النظرية .

٦ - نقابات المعلمين وجمعياتهم وتنظيماتهم .

٧ - مجالس الآباء على المستويات المحلية وعلى المستوى المركزى .
فما الدور الذى يمكن أن تقوم به كل من هذه المؤسسات ؟

سوف نتناول فى العدد القادم كل منها وغيرها من الاجهزة التى يمكن عن طريقها تعديل ما قد يوجد من الانحرافات فى مسار التعليم من مجرد التلقين والحفظ والدروس الخصوصية الى تنمية حقيقية للعقل والوجدان والقيم والاتجاهات والسلوك وتنمية الجسم والصحة وتحقيق السعادة فى مجتمع ديمقراطى يحترم الواجب ويقدر المسئولية الفردية والجماعية ويهتسك بالمبادئ والقيم الروحية ويعمل على البناء والانتاج والتقدم الاجتماعى والله ولى التوفيق .

دكتور / يوسف صلاح الدين قطب

الآفاق المستقبلية لكليات التربية

١٠٥ د. إبراهيم عصمت مطاوع

استاذ التربية - جامعة طنطا

ما زالت الصيغة التي ارتضتها كليات التربية منذ نشأتها وتطورها تكمن في تبني نظام أعداد المعلم تكامليا « المواد التربوية والمواد الفنية تدرس معا » وأعداده تتابعيا « المواد التربوية تأتي بعد انتهاء المسواد الفنية » ، على اعتبار أن النظامين يكمل كل منهما الآخر ، حيث أن النظام التكاملي يؤمن دائما موردا ثابتا ومتجددا من القوى البشرية التي ارتضت التعليم كمهنة ، وأن النظام التتابعى يمثل اختيارا حرا لخريجي الجامعات الذين يرغبون في الحصول على الدبلومات التربوية المهنية أو الدبلوم العام ثم يشترك النوعين من الخريجين في الدبلوم الخاص ثم الدراسات العليا الأخرى من ماجستير ودكتوراه في العلوم التربوية .

ويتواكب مع هذا النظام المستقر في اعتماد المعلمين كليات ذات تخصص موحده وهى كليات التربية الرياضية ، والتربية الفنية ، والتربية الموسيقية ، والاقتصاد المنزلى شعبه معلمين بجامعة حلوان والمنوفية . وكذلك شعب الطفولة وشعب التعليم الزراعى والتجارى والصناعى بكليات التربية . وقد ادخلت صيغة جديدة فى عملية أعداد المعلم وهى الكليات النوعية العالية التى تشمل شعبا متجمعة تحت مظلة الكلية النوعية فى تخصصات التربية الفنية والتربية الموسيقية والاقتصاد المنزلى وهى كليات خارج نطاق الجامعة ، كما ظهرت كليات رياض الاطفال لاعداد تخصص وحيد لتخريج الكوادر اللازمة لخدمة الحضانات ورياض الاطفال فى مصر وهى تابعة لوزارة التعليم العالى . وقد اوكلت مهمة استكمال تاهيل معلم المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى لكليات التربية لرفع مستوى معلم التعليم الاساسى الى ما يعادل مرحلة الليسانس والباكالوريوس . كما افتتحت شعب لاعداد معلم التعليم الاساسى بكليات التربية كمورد متجدد

يستلزم تخريجها للمرة أربع سنوات للحصول على الليسانس والبيكالوريوس. ويمثل هذا الاجراء تشكيل خطين متوازيين في اعداد واستكمال تاهيل معلمي التعليم الانساني الذي تبنت صيغته كسياسة مرسومة في التعليم منذ صدور القانون رقم ١٣٩ لعام ١٩٨١ وبذلك يسير استكمال التاهيل مع الاعداد في وقت واحد . وعلى ذلك أصبحت كليات التربية التقليدية والكليات النوعية وكليات رياض الاطفال المؤسسات المتوط بها اعداد وتدريب المعلمين في مختلف التخصصات في مصر وبهذا تحقق انى حد كبير توحيد الوعاء التربوى اللازم لاعداد المعلم على مستوى جامعى ، وعالى، وقد كان هذا مطلباً ملحا للتربويين تحقق والحمد لله - وقد واكب ذلك تصفية دور المعلمين والمعلمات القائمة تدريجياً « الاعداد بها » سنوات بعد الاعدادية ، وقد أصبحت القضية المستقبلية المطروحة في الوقت الحاضر . أنه آن الاوان لوقفة مع النفس ومع احتياجات الدولة من المعلمين حاضرا ومستقبلا - واستعراض التخصصات في العجز والزيادة وتوازن العرض والطلب ومجابهة التحديات المستقبلية والبحث عن هياكل وأدوار جديدة .

وتدل المؤشرات على أنه يوجد فاقص من المعلمين الخريجين في تخصص الفلسفة والاجتماع ظهر منذ عدة سنوات وكذلك الامر في تخصص التاريخ على عكس الجغرافيا التي بها عجز ملموس كما أن معلمى الرياضيات والعلوم اللذان الى وقت قريب كنا نشكو من العجز في اعدادهم الكمية قد ظهر الان فاقص منهم وكذلك العجز الصارخ في معلمى اللغة العربية الذى كان يقدر بنسبة ٣٨٪ من عدة سنوات قد خفت حدته اذ يظهر الان عجزاً مؤثراً في معلمى اللغة العربية أما معلمى اللغة الانجليزية والفرنسية والالمانية فنازأل العجز أكثر الحاحاً شأنه شأن تخصصات التربية الفنية والتربية الموسيقية والاقتصاد المنزلى ومربيات دور الحضانة ورياض الاطفال .

أن هذه المعطيات توحى لنا بإعادة النظر في التنظيم الهيكلى لكليات ومعاهد اعداد المعلم في مصر بحيث يتم تجسيد بعض الشعب والتوسع في

شعب وكليات أخرى قائمة أو البحث عن تنظيمات جديدة لتواكب متغيرات ومستجدات العصر وتحدياته أملا في أن تجد كليات التربية والكليات النوعية وكليات الطفولة أدوارا جديدة لها تفي بالاحتياجات التربوية لمصر وللدول العربية والأفريقية. وهاكم الأمثلة :

١ - قضية محور الأمية :

فمثلا اعتبر العقد الحالى في مصر عقدا لمحو الأمية مما يدعو الى انشاء أقسام « لاعضاء هيئة التدريس » وشعب « للطلاب » للاستعداد لحملات محو الأمية وتعليم الكبار وتقدر الاحصائيات حجم الأمية في مصر بـ ٤٨٪ من الشعب المصرى ويكون الاعداد في نطاق كليات التربية القائمة والبدل الاخر هو تحويل المركز الدولى لتعليم الكبار ومحور الأمية بـرسس الليان الى كلية جامعية تتبع جامعة المنوفية او كلية نوعية عالية غير جامعية لتفريخ الكوادر اللازمة لمحو الأمية وتعليم الكبار وتنمية المجتمع مع الاحتفاظ للمركز بمهمته الرامنة التى يمارسها منذ عام ١٩٥٢ والتي تتمثل فى الدورات التدريبية قصيرة المدى أو المتوسطة المدى أو الطويلة المدى للكوادر القائمة التى تعمل فى هذا المجال أما بالنسبة للدول العربية وهى مهنة يقوم بها المركز الحالى بـرسس الليان بنجاح ملحوظ اعتقد أن هذا ضرورى إذا كنا نأخذ مأخذ الجد لمسألة محو الأمية وتعليم الكبار وتنمية المجتمع هذا ونحن عن القول أن الأمية الآن تشمل الأمية الابتدائية والأمية المتوسطة والأمية المهنية .

٢ - قضية الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم :

ومثلا تأخذ قضية الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم دورا مبنيا في الأنظمة التعليمية وقد بدأت تظهر أقسام وشعب تكنولوجيا التعليم فى بعض من كليات التربية جامعة حلوان والمنيا وهذا يوحى بتركيز الجهد فى هذا التخصص . فليس مقبولا أن يوجد اختصاصى رياضى وإحصائى اجتماعى في مدارس مصر ولا يوجد إحصائى للوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم فى المدارس ويظل النظام المصرى معتمدا

على الهواء من المعلمين الذين يتقنون التصوير الفوتوغرافي أو عرض الافلام السينمائية أو الافلام الثابتة أو هواة التسجيلات الصوتية . أن موضوعا كهذا الموضوع يجب ألا يترك للصدفة أو للهواة وإنما لابد له من كوادرات ثابتة في كل مدرسة تكون مسئولة عن حصر وتبويب واعلام واستخدام للوسائل التعليمية المتاحة واخراجها من المخازن للمكسدة ونشرها وتقديمها واستفادة الطلاب منها . ويجب ألا يقل مستوى الاختصاصي في كل مدرسة عن درجة البكالوريوس « علمي » أو ليسانس (أدبي) أي يؤهل تاهيلا جامعيًا أو عاليًا ، ولابد من التوسع في هذه الاقسام والشعب ويمكن على سبيل المثال كبديل آخر تحويل الادارة العامة للوسائل التعليمية بمنشية الكبرى الى كلية لتخريج كوادرات جامعية أو على مستوى وزارة التعليم العالي لخدمة مدارسنا المصرية في مجال تكنولوجيا التعليم هذا علما بأنه (توجد استوديوهات اذاعية وتليفزيونية وورشه صيانة والاف من الافلام المتحركة والافلام الثابتة بهذه الادارة تقدر بـ ١٠ مليون جنيه) كما توجد اقسام للوسائل التعليمية بـ ٢٦ محافظة بالجمهورية يمكن أن تعمل في تلاحم مع كليات التربية والكليات النوعية التي تقع في نفس المنطقة الجغرافية .

٣- قضية التدريب أثناء الخدمة :

ومثلا تشغل قضية التدريب أثناء الخدمة والنمو لمختلف الفئات والتي تخدم العملية التعليمية في مدارس التعليم الأساسي والتعليم الثانوي العام والفني ووصلهم باستمرار بمستحدثات العصر في المجال التربوي تشغل دورا متناميا مما يقتضى انشاء اقسام بكليات التربية تكون مهمتها المحورية التدريب أثناء الخدمة وهذا يمكن ان يتحقق بتعبئة مراكز التدريب القائمة بوزارة التربية والتعليم « منشية الكبرى - بولكل - الزقازيق - اسيوط » الى كليات التربية القريبة وتضمن تنمية ادرات التدريب والأداة المركزية للتدريب بميزانياتها وموظفيها الى كليات التربية

حتى يتحقق الاندماج الفني والاكاديمي والاداري بالنسبة للتدريب فتكون
كليات التربية للاعتماد مع التدريب أثناء الخدمة .

٤ - الاخصائى فى التوجيه والارشاد النفسى :

ومثلا تشغل قضية المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية
والاسرية والشخصية ووسائل التكيف والسلوك السوى وتدخل القيم
بين الاطفال والشباب فى مدارسنا حيزا هاما فى تفكير التربويين
والمسؤولين عن سياسة التعليم وتكوين الفرد والمجتمع السوى وأسوة
بوجود اخصائى رياضى واخصائى اجتماعى فى كل مدرسة
، فلماذا لا يوجد اخصائى أيضا للتوجيه والارشاد النفسى
بكل مدرسة ليعكف كل شخص محترب على الاخذ بيده
الاطفال والشباب فقضية الطالب أو التلميذ المشكل قضية لا بد
وان تحظى بالاهتمام الذى يتناسب مع ضخامة المشكلة - فهل يمكن ان
نشئ أقساما للتوجيه والارشاد التعليمى والنفسى والمهنى بكليات
التربية تمنح للطلاب فى هذه الشعبة بكالوريوس أو ليسانس لينتشروا
فى مدارسنا مسلطين طاقاتهم لحل البيرة والتفسيخ النفسى الموجود بين
بعض اطفالنا وشبابنا أنها قضية فى نظرى جديرة بالاعتبار والتحريك
لمواجهتها .

٥ - قضية الطفولة :

ومثلا قضية الطفولة صيانة المستقبل فانه من الملاحظ الغريب أنه
يوجد فى مصر ما يقرب من ثمانية مليون طفل فى المرحلة العمرية من
صفر الى ست سنوات وتمثل المرحلة من صفر الى سنتين مرحلة
حضانة الرضع وطلم المسألة يترك للمنزل وعناية الاسرة أما الطفولة فهى
مسئولة عن تسكين اطفالنا فى رعاية اجتماعية وصحية وتعليمية ما بين
سنتين الى أربع سنوات فى دور الحضانة والمرحلة العمرية ما بين
سنتين ٤ سنوات الى ٦ سنوات فى رياض الاطفال ، ونجد من واقع
الاحصاء التعليمى أن الاطفال ما بين سن سنتين الى ست سنوات المستحقين

للالتحاق بنور الحضانة ورياض الاطفال يبلغ عددهم ما يقرب من ٥٠ مليون طفل وطفلة بينما تقدم خدمة تعليمية لنسبة ضئيلة من هذا العدد الضخم وتقدر هذه النسبة ١٠٪ فقط أى ٥٠٠.٠٠٠ وهى قاصرة على القادرين فقط فى حين أن من حق هؤلاء الاطفال بموجب حقوق الانسان وحقوق الطفل العربى والعالمى الرعاية الكاملة لهذه الفئة وأنها أكثر الفئات ظلما من الناحية التعليمية مقارنة بالتعليم الاساسى والثانوى والعالى . والآن فهل سنستمر فى ترك ٩٠٪ من أطفالنا (٢ : ٦ سنوات) فى أيدي الجادات الجاهلات ومساعدات المنازل أو نسلمهم الى الشارع المصرى بما فيه من اخلاقيات صابطة أو حبسنى المنازل دون رقابة ، ان هذه القضية تستصرخ الضمير المصرى فالبشرية مدينة للطفل بافضل ما لديها والاطفال بداية الحاضر وصورة المستقبل ، وقد أقسم القرآن الكريم بالوالد وما ولد وأى ظلم للطفل يضعف البشرية من الاساس . وقد تنبّهت الدولة الى ذلك فيما يتعلق بنشر كليات للمعلمين لاعداد الكوادر اللازمة لتربية الاطفال وأنشئت كليات للحضانة ورياض الاطفال بالقاهرة والاسكندرية وبورسعيد ، كما فتحت أقسام وشعب للطفولة فى كليات التربية الجامعية ببنات عين شمس وطنطا والمنصور والمنيا وغيرها ، فكان اهتمامنا بالكوادر العليا ونسينا أن القضية الحقيقية هى ضرورة فتح ما يزيد عن ٢٢٥٠٠ دار حضانة ومدرسة لرياض الاطفال لتستوعب هذا العدد الكبير ، ولا يمكن بإمكاناتها الحالية التصدى لهذه المشكلة وحدها بل أنه قد ثبت أن حركة التعليم فى مصر بالنسبة لاطفال هذه المرحلة العمرية كانت معظمها قائمة على الجهود الاهلية والشمعية والتطوعية تحت لواء وزارة الشؤون الاجتماعية وكانت الحركة نتيجة طبيعية لنزول المرأة ميدان العمل ، وكان التوسّع فى الحضانات ومدارس رياض الاطفال ضرورة اجتماعية فى أول الامر ثم تحول الى ضرورة تربوية لما أظهره علم النفس من أهمية مرحلة الطفولة ولهذا لابد من استنفار الجهود الاهلية فى هذا الصدد على أن يتمشى ذلك جنباً الى جنب مع فكرة تعميم كليات الطفولة فى جميع أنحاء

الجمهورية وتعميم الاقسام والشعب المتخصصة فى الطفولة بكلليات التربية مع علم تكرار وجود كلية للطفولة فى نفس الموقع الجغرافى الذى توجد به شعب وأقسام للطفولة بكلليات التربية وفى هذا المجال ستظل تعمل كلليات التربية الجامعية وكلليات الطفولة التابعة للتعليم العالى لمدة ٢٠ سنة مقدما لمعالجة قضية العجز الصارخ فى تعليم الطفل، وضرورة تواكب ذلك أيضاً مع منح دبلومات مهنية بعد البكالوريوس والليسانس الجامعى فى الطفولة أسوة بما يجرى فى جامعة طنطا وتسجيل رسائل للماجستير والدكتوراه فى هذا المجال فى الداخل وأرسال بعثات للخارج والاستعانة بهيئة اليونسيف فى هذا المضمار. ومؤسساتها فى مصر .

٦. - مساندة المعلمين المصريين لأفريقيا :

ومثلاً لم تطرق مصر حتى الآن السوق الأفريقى بالمعلمين الأكفاء وقد أثبت المعلم المصرى فى الخمسين سنة الأخيرة تميزه كسلعة تصديرية هامة للعالم العربى ويحلب معه مدخرات بالعملة الصعبة يصرفها فى مصر فلماذا لا نجرب السوق الأفريقية والدول الأفريقية بطبيعتها خروجها من وطأة الاحتلال البريطانى والفرنسى وممارستها لاستقلالها لازالت الكتلة الانجلو سكسونية منها تتحدث باللغة الانجليزية وكتلة مونروفيا تتحدث باللغة الفرنسية مما يوحى لنا بتحويل واحدة فقط من كلليات التربية فى مصر الى كلية لاعداد مختلف التخصصات للمعلمين للتدريس باللغة الانجليزية وكلية أخرى للتدريس باللغة الفرنسية ، ويسبق ذلك اجتماع مع المستشارين الثقافيين لمصر فى هذه الدول واجتماع آخر للمستشارين الثقافيين لهذه الدول فى مصر لتحسيس احتياجاتهم المستقبلية من معلمى المواد المختلفة المقررة فى مدارسهم الأفريقية وإذا فاض جزء من هؤلاء الخريجين يمكن استخدامهم داخل مصر فى المدارس الانجليزية والفرنسية . ويمكن احتذاء نفس المثل فى مهن أخرى بكلليات أخرى كالطب والهندسة والزراعة وهذا مع العلم

بأن قانون الجامعات المصرية ينص على أن الدراسة باللغة العربية في الجامعات ما لم يقر به مجلس الجامعة النص بتدريس لغة أخرى .

٧ - كلية الدراسات العليا التربوية :

ومثلاً نرى حتى الآن طلباً متنامياً على حملة الماجستير والدكتوراه المصريين من كليات التربية المصرية للدول العربية رغم المحاولات الجادة التي تبذلها الدول العربية في تخريج كوادرها الخاصة لخدمة كليات التربية بها والكليات المتوسطة وكليات المجتمع ولهذا فسانى أرى أن تحول إحدى كليات التربية المصرية إلى كلية للدراسات العليا التربوية لتفريخ مزيد من الكوادر المصرية لخدمة كليات التربية العربية والكليات المتوسطة وكليات المجتمع وأن تكون هذه الكوادر التي تعد في مصر من بين أبناء هذه الاقطار العربية نفسها فينتج التسجيل لهذه الكلية لابناء السعودية والعراق والاردن والمغرب وليبيا وغيرها ليتخصصوا لدرجتي الماجستير والدكتوراه في مختلف العلوم التربوية . ولابد في هذه الحالة بالاستعانة بتجربة منظمة الاكسو واليونسكو .

وغنى عن القول الإشارة بأن تلقى من هذه الكلية الدراسة على مستوى الليسانس والبكالوريوس وأن يتم التنسيق بين هذه الكلية الام وبقية كليات التربية المصرية لتعبئة القوى من أساتذة وأساتذة مساعدين في نجاح هذا المشروع نظير حوافز مجزية .

٨ - إنشاء جسور واتصالات مع كليات أخرى :

ومثلاً من الملاحظ أن التعاون بين كليات التربية وكليات أصول الدين والدعوة الاسلامية يكاد يكون مفقوداً فيما عدا جهود شخصية مبشرة ترجع الى وعى بعض العمداء من الفريقين بالتنسيق بينهم ، بينما المطلوب رسم سياسة موحدة ما بين هذه الكليات وبعضها على مستوى الجمهورية وتقتضى هذا تعاوناً وثيقاً بين جامعة الازهر التي تتبع القانون رقم ٣٠٣ لسنة ١٩٦١ والاحلى عشر جامعة التي تتبع قانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٣ وذلك بفضل حصر شامل لاحتياجات مصر من الدعاة المستنيزين

المختصين على مستوى الليسانس والبكالوريوس والدبلومات العليا فيما بعد الليسانس والبكالوريوس وأن تكون مناهج اعداد الداعية مشاركة بين كلية التربية ونظيرتها الجغرافية من كليات أصول الدين والدعوة لتخريج داعية متكامل الاعداد بالشق الدينى والشق التربوى النفسى الاجتماعى وعلى قدر علمى فهناك ٣٥ ألف مسجد تحتاج الى ٣٥ ألف داعية مؤهل تأهيلا جامعيًا أو عاليًا .

٩ - تطوير شعب قائمة :

ومثلا من الملاحظ أنه رغم وجود شعب لاعداد معلم التعليم الزراعى ببعض كليات التربية مع كليات الزراعة المجاورة لها جغرافيا فان التركيز كان على المعلم ولم يتجاوزه الى قضية تخريج المرشد الزراعى الذى بدوره لا يصل ما استحدثه العالم من حقائق وتكنولوجيات فى العلوم الزراعية الى المستفيد الاصلى وهو الفلاح المصرى الا عن طريق تخريج المرشد الزراعى الكفء وبهذا تكون عملية تخريج معلم التعليم الزراعى ومعه المرشد الزراعى قضية مشتركة تتعاون فيما بينها كليات التربية وكليات الزراعة فى هذا الصدد .

افكار اخرى قابلة للتطبيق

وهناك

بعض افكار اخرى توجيها اليها مبررات الامور :

- ١ - أين دور كليات التربية فى اعداد وتدريب وتخريج الراقات فى الريف المصرى - يوجد ٤ آلاف قرية مصرية ؟
- ب - أين دور كليات التربية فى قضية الاعلام التربوى ؟
- ج - أين دور كليات التربية فى سد العجز الصارخ فى هيئة التمريض بالنسبة للكوادر العليا والكوادر المتوسطة فى مصر والتي تمثل رقما مخيفاً قدره ٢٠٠٠٠ ممرض وممرضة من الكوادر العليا والوسطى .
- لا بد أن نبحث لنا عن دور فى المشاركة فى اعداد هذه الكوادر بالعلوم

التربوية والنفسية وتكنولوجيا التعليم ووضع المناهج وتأليف الكتب بالتعاون مع كليات الطب ومعاهد التمريض ومدارسه .

د - أين دور كليات التربية في ربطها وابطا عضويا وثيقا مع مؤسسات المجتمع المحيط بالنسبة للدراسات الحرة المسائية فى اللغات الاجنبية والاقتصاد المنزلى والكمبيوتر واستخدام معامل اللغات لخدمة الاجهزة التنفيذية بالمحافظة والتوسع فى هذا الدراسات التى تمثل تعليمه مطلوباً ومرغوباً وعليه اقبال لامثيل له لانه اختيار حر للمتبعين الذين يطلبون تخصصاً بعينه دون النظر الى شهادة رسمية ؟ .

هـ - أين دور كليات التربية بالنسبة للجزء التربوى والنفسى لجامعة الهواء أو التعليم عن بعد ؟

و - أين دور كليات التربية بالنسبة لوضع برامج لتأهيل المسجونين تأهيلاً تربوياً فى مواقعهم والذين أتمنوا المخدرات ؟ .

ز - أين دور كليات التربية بالنسبة للمعوقين جسمياً أو عقلياً وثقافياً ؟

ح - أين دور كليات التربية بالنسبة للقوافل الثقافية التى تجوب مدن وقرى الاقليم الموجودة به الكلية ، المكتبات المتنقلة ؟

ألا ترون معي أيها الاخوة القراء بعد هذا العرض الذى يمثل لقطات سريعة لمسائل ومستجدات وقضايا اعداد المعلم وتدريبه أن أمامنا تحدى كبيرة وأننا ملزمون بتغيير وتعديل الادوار التى قمنا ونقوم بها وأنه هذه مسئوليتنا التاريخية كتربويين ومساهمين فى عملية اعداد المعلم .
اننا نقبل التحدى ونقبل بالتطوير ...
والخير أردت وعلى الله قصد السبيل ...

التعليم المستمر

مفهومه وأهدافه

دكتور يوسف خليل يوسف

إن فكرة التعليم المستمر - كما يقول أحد المربين العرب - تنبثق من ضرورة أن يقف المرء أولاً بأول ، وعلى مدى حياته ، على أحدث المعلومات والأجهزة العلمية ووسائل تطبيقاتها في مجاله الخاص حتى لا يتخلف عن عصره ، ويقترب من واقعه ، (١) ويعنى ذلك :

- ١ - أن التعليم المستمر مدى الحياة هو هذا التعليم المرتبط ارتباطاً وثيقاً بالإنسان والمصمم على نحو يلبي حاجاته ومطالبه المتغيرة .
- ٢ - أن التعليم المستمر يصاحب الإنسان طيلة حياته بدون أن يقف عند سن معينة ، أو أن ينتهى عند مراحل دراسية محددة السنوات والشهادات ، فالتعليم المستمر لا ينظر الى المدارس من حيث مراحل العمر بوصفه طفلاً ثم حدثاً ثم صبياً فمراهقاً ثم راشداً ثم كهلاً بل ينظر اليه بوصفه انساناً يملك حق تحصيل العلم في كل وقت ، ومدى الحياة . فالتعليم المستمر يعنى توسيع نطاق التعليم زمنياً بحيث يمتد طوال حياة المتعلم (من المهد الى اللحد) ، وذلك من خلال تهيئة الفرص والاشكال التعليمية المتنوعة التى تلائم الحاجات الانسانية والبيئات فى تطورها واختلافها .

ويؤكد تشارلز ه . هذا المفزى فى دراسته بعنوان «تعليم اليوم لتعليم الغد» فيقول : « ... ويبين واضحاً أن التعليم بالمدرسة الذى

(١) محبى الدين صابر ، المدرسة والتعليم المستمر ، جامعة الدول العربية ، الجهاز العربى لمحو الامية وتعليم الكبار ، بيروت ١٩٧٢ ، ص ٦ .

يظل بالضرورة قاصراً من حيث مداه الزمنى على مرحلتى الطفولة والمراهقة ، لن يستطيع البتة : ان يواجه جميع متطلبات عالم متغير ، ان عالماً كهذا يحتاج دوماً الى امكانات وأشكال غير تقليدية من التعليم ، بيد أنه ليس من العدل فى شيء ان نوجه اللوم الى مدارسنا بسبب التصور الذى تعانى منه نظم التعليم الحالية . ان عالماً دائماً التغير يحتاج الى نظم وصيغ مرنة للتعليم ، والى أن يظل التعليم فى حركة دائمة ، وأن يلجأ بلا توقف الى التحديث والتطوير (١) .

٣ - أن التعليم المستمر لا ينظر الى الحياة على اعتبار أنه فى اطاره تنفصل المعرفة النظرية عن جوانبها التطبيقية ، بل انه تعليم ينظر الى الحياة باعتبارها كلا . متكاملًا ويهدف الى تمكين المدارس من تحصيل كل ما يعينه على الحياة ابتغاء تمكينه من الارتقاء بهذه الحياة وازضافة الى ما تقسم :

٤ - فان التعليم المستمر أو التربية المستديرة « تهتم بالفرد » ، فى كليته وشمول أبعاده ، وجوانبه البدنية ، والعقلية ، والنفسية ، والمهارية ، والمهنية ، والسياسية ، والاجتماعية (٢) .
فالتربية المستمرة انما تسعى الى تحقيق ذات الفرد وتنمية طاقاته الى اقصى درجة ممكنة من خلال نشاطات الخلق والتعبير التى تمارس سواء فى الحياة اليومية أو فى الحياة المهنية والاجتماعية والسياسية وكذلك على المستوى الفكرى والفنى وتعميق وعيه لشخصيته . وفى هذا الاطار تصبح مسئولية المدارس - كما يقول تشارلز همد - اعداد النشء ليس للحياة وانما لتعليم مستمر ، ويصبح الدور الاول للمدرسة هو أن يتعلم المرء كيف يتعلم ، أو بعبارة أفضل أن يتعلم كيف يكون .

(١) Hummed, Charles, Education to-day for the World of Tomorrow A study, Prepared for the IBE. UNESCO, 1977, Ch. II — Life — Long Education, Theory and Practice, P. 36.

(٢) على جبر : التربية المستمرة روح التجديد التربوى المعاصر ، مجلة العلم العربى : السنة الثلاثون - العدد الرابع - نيسان (ابريل)

وبهذا المضمون تصبح التربية المستمرة أداة للنمو ولعملية تطوير الفرد المستمر لذاته .

٥ - وإذا كانت التربية في ظل النظم المدرسية التقليدية ، تحصر العملية التعليمية ، داخل تقسيمات وقطاعات ذات حدود صارمة مصطنعة ، مقابلة لانشطة مؤسسية متخصصة من مدارس وجامعات ، ومعاهد فنية .. الخ ، فانه في ظل التربية المستديمة تتسع العملية التعليمية حيثما ينشط الانسان ، وتتسع حدود التعليم داخل المدرسة وخارجها ، ويتكامل فيها التعليم تميز النظامي مع التعليم النظامي ، والاعداد مع التدريب مع العمل .. ومن ثم يصبح التعليم المستمر للفرد - طولا وعرضا - مسئولية مشتركة بينه وبين الدولة والمجتمع ، وتوضع تشريعات تربوية تحدد هذا كله وتنظمه .

٦ - وبينما تتولى التربية المدرسية فئة واحدة من المجتمع هم « المعلمون » ، يتولى التربية المستديمة ويتعهد بها المجتمع بكل مؤسساته في مختلف مجالات النشاط الانساني . لقد أخذت مجالات التربية تتسع الى درجة أنها أصبحت عملية تهم المجتمع بأسره ، ولذلك بان لزاما أن تسهم فيها فئات كثيرة من المجتمع المعلم ، ومن ثم ينبغي أن يستفاد من المختصين في المهن الاخرى كالعمال والفنيين في المؤسسات الزراعية والصناعية والتجارية وغيرهم ، للعمل جنباً الى جنب مع المعلمين من أصحاب المهنة ، كما يمكن ان يستفاد من المساعدات التطوعية من جانب الاباء . ومن جانب بعض الافراد في المجتمع المحلي من رجال السياسة ، ورجال الشرطة ، والقانون والاطباء .. الخ . ويعنى ذلك الاستعانة بجميع المؤسسات سواء كانت مخصصة للتعليم أم لا ، وبجميع أنواع النشاط الاجتماعي والاقتصادي في بيئة المتعلم طالما ان التربية في مفهومها الواسع هي الحياة .

٧ - وإذا كانت التربية في ظل النظم المدرسية التقليدية تعترض تنظيمها تسلسليا محكما في التعليم أو التدريب دون اتاحة الفرصة أمام الدارس أن ينتقل من نوع من التعليم الى نمط آخر قد يكون أكثر ملاءمة لقدراته واهتماماته ، فانه في ظل التعليم المستمر تتلاشي

«الحواجز التي لاتزال تفصل بين مختلف أنواع التعليم ومراحل ومستوياته» وبين التعليم النظامي مع الأخذ بنظام التربية المتساوية أو المرحلية أو المتعددة Recurrent Education ويعني ذلك في مجال التطبيق (١) .

— فتح مجال التنقل أمام الطلاب والترقي من مستوى الى المستوى الذى بعده ، ومن مدرسة الى أخرى ، وان يكون للطلاب كامل الحرية فى اختيار أية مدرسة تناسبهم وفى التوقف فى الدراسة عند حد معين .

ويتطلب ذلك ان تتوفر للطلاب امكانيات عديدة للتنقل من فروع التعليم الى أخرى ، وان يسمح له بالدخول فى معترك الحياة العامة أو الخروج منه .

— ان تتاح للشبان والكهول امكانيات عديدة للجمع بين الوظيفة والتعلم ، أى أن المتعلم يستطيع أن ينقطع عن المؤسسة التربوية متى شاء وأن يعود اليها متى أراد ، ويقضى هنا ان تصبح التشريعات فى مجال التربية وفى مجال العمل أكثر مرونة ، وأن تتوفر التيسيرات فى منح الاجازات لمن يرغب فى مواصلة الدراسة أو استئنافها .

— الاعتراف للعامل بحق العودة الى الدراسة بدون أن يتخلل عن عمله .

ان الأخذ بنظام التربية المستديمة يجعل الدراسة المتواصلة المنتظمة ليست هى وحدها الطريقة المثلى . خاصة فى المستوى الجامعى بل ان الانقطاع بين مرحلة وأخرى أو خلال مرحلة من المراحل يبدو أمراً طبيعياً وربما كان ذلك مفيداً من الناحية النفسية والثقافية للمتعلم (١) .

أنماط التعليم المستمر :

قيمنا فيما سبق ان التعليم المستمر يحكم خواص المرونة ، والتعدد والدينامية التى يتميز بها ، يتيح العديد من الطرق والانماط والاشكال البديلة لاكتساب التعليم والتعلم بدلا من الشكل السائد القائم أساسا على تفرض المتعلم فى مدرسته أو كليته مدة زمنية معينة ، وفى ظل

(١) إيدجار فوز ، «تقرير اللجنة الدولية للنهوض بالتربية» ، اليونسكو الشركة الوطنية للنشر والتوزيع — الجزائر ، نسخة مترجمة ، طبعة ثانية ١٩٧٦ ، القومية رقم «٤» والتعليق المصاحب ، ص ٢٥٦ .

نظام، تسلسلي، محكم لا يستطیع المدارس الفكاك منه أو الانتقال من نوع من التعليم الى نوع آخر قد يكون أكثر ملائمة لظروفه واحتياجاته .
وأما في إطار نظام التعليم المستمر المفتوح للجميع ، فإنه يسهل تنقل المتعلمين اقليميا وزائيا وتضاعف مجالات الاختيار أمامهم .
هذا ، وإذا كان التعليم المستمر يتيح أنماطا متعددة واشكالا متنوعة أمام المتعلمين ، فإن هذه الأنماط تختلف بطبيعة الحال من مجتمع الى آخر ، وتتنوع وفق ما يتوافر للمجتمع من فرض تعليمية ، ومؤسسات خارج النطاق التعليمي يمكن أن تقوم بدور ذي فعالية في تثقيف الافراد وتعليمهم وتدريبهم . وإن كان ثمة اختلافات في أشكال التعليم المستمر ، فهي ترتبط أساسا بدوافعيات المتعلمين ، وخلفياتهم والوقت المتاح للدراسة ، وظبيعة البرنامج الذي يتسم بمرونة فائقة ليتفق مع حاجات المتعلمين .

وهما يكن من أمر هذه الأشكال والأنماط ، فإنه يمكن تمييز نطاقين أساسيين تعمل من خلالهما كافة أشكال التعليم المستمر بوجه عام ، وهما :

١ - أشكال التعليم المستمر في نطاق الوسط الاجتماعي الثقافي :

في هذا النطاق تستهدف أنماط التعليم المستمر توفير امكانيات التعليم بأسلوب يتسم بالمرونة والحرية إذ يمكن للمرء - كي يضمن ذاته أن يستفيد من طريق اجتياز الشخصى ، واستخدام وسائل الاعلام والثقافة ، واستخدام وقت فراغه بطريقة مثمرة ، وبالمساهمة في المشاريع والبرامج الاجتماعية التي من شأنها أن تنمي لدى الفرد روح المشاركة ، وأن تشجع لدى الناس التعاون في تعليم بعضهم بعضا .

٢ - أشكال التعليم المستمر في نطاق الوسط الاجتماعي المهني :

وفي هذا النطاق تستهدف أنماط التعليم المستمر تنشئة المواطن الكفء وتكوينه مهنيًا كي يسهم في تنمية مجتمعه اقتصاديا ، ومن ثم تميل أنماط التعليم المستمر في هذا المجال لأن تزود الافراد بالمهارات

والمعارف المهنية الى تهيئتهم للتحديث التكنولوجى فى مجال عملهم ، كما ان الافراد قد يستهدفون حقا الحصول على المكافأة والترقى المهني .
وفى هذين النطاقين ، نعرض لبعض نماذج وأشكال التعليم المستمر التى توضح طبيعته وخصائصه التى سبقنا الإشارة إليها من قبل .

(١) التعليم المتناوب مع العمل أو التعليم المتعاود Recurrent Education .

ان فكرة معاودة التعليم تعنى - كما ذكرنا من قبل - توافر فرص بديلة تزود المرء من خلالها بالتعليم وبخاصة خلال سنوات العمل حيث يمكن للفرد ان يمارس عمله العادى ، ويلتحق ببرنامج دراسى يستكمل من خلال ماسبق ان حصل عليه من تعليم . وبنهاية هذا البرنامج يحصل على شهادات تماثل الشهادات القائمة فى نظام التعليم الرسمى . وبواضح ان معاودة التعليم تحفز الافراد على مواصلة التعليم دون النظر الى المرحلة السنية . وبما يتفق مع ظروف العمل وهذا تحقيق لمبدأ تكافؤ الفرص والمفهوم التربوية المستديمة . وهذا النظام يقتضى ان تصبح التسهيلات فى مجال التربية وفى مجال التشغيل اكثر مرونة بحيث تتوفر المرونة فى منح الاجازات لمن يود مواصلة الدراسة او استئنافها ومن ثم ، الاعتراف للعامل بحق العودة الى الدراسة بدون ان يتخلى عن عمله ، ويمكن الاشارة هنا الى نموذج من السويد حيث تستقبل المدرسة الثانوية العالية طلابها بعد انجازهم مرحلة التعليم الاساسى الشامل ، وهى التى ستؤدى الى التعليم العالى والجامعى . ووفق استراتيجية التعليم المتناوب فان البعض من خريجي الثانوية العامة يمكنهم النزول الى سوق العمل قبل التحاقهم بالجامعة ، وفى اثناء فترة العمل يدرس الطلاب ايضا دراسات ثقافية ومهنية ونظرية تستمر سنتين او ثلاثة تمهيدا لالتحاقهم بأحد التخصصات الجامعية فى المستقبل .

ومن نماذج التعليم المتناوب فى مصر التحاق بعض العمال المهرة من حملة الثانوية الفنية صناعية كانت أم زراعية ، أم تجارية ، ممن

(١) مصطفى عبد القادر وآخرون ، دراسات فى المدرسة والمجتمع ، د .

دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ١٩٨٣ ، ص ١٧٢ .

يعملون في مؤسسات القطاع العام والحكومة بعد قضاء ثلاث سنوات في العمل ، بمجهد الكفاية الانتاجية الملحق بجامعة الزقازيق حيث ينمطون عن أعمالهم ويدرسون ٤ سنوات ويحصلون في ختامها على مؤهل عال ، ثم يعودون الى أعمالهم مرة أخرى أو ينقلون الى وظائف أخرى .

كذلك فانه من نماذج التعليم المتناوب في مصر ترك بعض معلمي وموجهي العلوم أعمالهم والتحاقهم بمركز تطوير تدريس العلوم الملحق بجامعة عين شمس - لمدة عام دراسي يتفرغون فيه للدراسة ثم يعودون الى أعمالهم بعد ذلك وهم أعمق فهما لوظائفهم ، وأكثر اتقاناً لاداء واجباتهم .

(ب) التعليم التعويضي أو التعليم المتواصل Further Education

هناك العديد من الأشخاص في الطفولة والشباب لم يتمكنوا من أن تشبع احتياجاتهم واحتياجاتهم أثناء تعليمهم وذلك بسبب ضغوط ومعوقات اجتماعية او اقتصادية أو لأسباب شخصية ، ومن ثم فهم يتطلعون الى فرص تعليمية جديدة ، وهذه الفرص يعوضها التعليم المستمر التعويضي وهي لا تحتاج الى الحصول على شهادة ما أو مستوى تعليمي متقدم . وفي إطار هذا النوع من التعليم هناك تشكيكه كبيرة من البرامج تناسب كافة الظروف والقدرات .

والنموذج المبرر عن طبيعة هذا التعليم التعويضي هو نموذج كليات المجتمع (١) Community College وهذه نجد أمثلة لها في كل من إنجلترا وويلز ويطلق عليها أحيانا كليات تعليم الدرجة الثالثة Tertiary Colleges وتعطي هذه الكليات سلسلة كاملة من المقررات في شتى المجالات ، بدءا من الأنشطة الترويحية كالوسيقى والرياضة وفن المسرح ، وفن الرسم والنحت الى تلك المقررات التي تؤدي الى مهنة نوعية أو كفاءات أكاديمية معينة ، والالتحاق بهذه الكليات غالبا ما يكون لبعض الوقت ، والطلاب يلتحقون بها بينما هم يؤدون أعمالهم العادية .

(١) دراسات في المدرسة والمجتمع - مرجع سابق ص ١٧٧

وبوجه عام تتسم مقررات هذه الكليات بالتنوع والمرونة التي تناسب
مع أى شخص صغيرا كان أم راشدا طالما أنه قادر على ان يستفيد من
تلك المقررات ، وبالطبع فإن كليات المجتمع هذه تستفيد قى عملها قى
اطار مؤسسات التعليم العالى والجامعى وذلك بالاستفادة من الخدمات
المكتبية المتخصصة والتسهيلات الخاصة باستخدام الكمبيوتر وتجهيزات
الملاعب الرياضية ، والمسرح وقاعات الموسيقى .. الخ كذلك هناك
امكانيات مشاركة بعض اساتذة الجامعة فى التدريس والتوجيه لكليات
المجتمع . هذا ونجد تقييرا لكليات المجتمع فى معظم دول اوربا والولايات
المتحدة ، وبعض دول العالم الثالث .

والنمط القريب من كليات المجتمع فى مصر هو : مراكز الخدمة العامة
التابعة للجامعات ومن امثلها :

١ - برامج قسم الخدمة العامة بالجامعة الامريكية : ويرجع تاريخ
انشائها الى عام ١٩٢٤ وتتميز برامج الخدمة العامة هذه بالتنوع والمرونة
وتتكامل هذه البرامج فى برنامجين أساسيين هما :

- برنامج الدراسات المسائية الحرة : وتستهدف اتاحة الفرصة لمن
يرغب فى زيادة خبراته الثقافية والمهنية والادبية والاجتماعية فتسمح له
بالالتحاق بالدراسات التى تناسب دون التقيد بما تتطلبه الدراسة الجامعية
من مؤهلات ومستويات . وتتناول هذه الدراسات اكثر من ستين مقرا
فى مجالات اللغات والترجمة التتبعية والمحادثة ومواد الاتصال ، والفن
الصحفى ، والادارة العامة ، وادارة الاعمال والحاسبة ، وفن الاعلان
وتنظيم الاسرة ، والصحة النفسية ، ورعاية الاطفال الموقين ، والحياة
الاسرية ، وتنمية المجتمعات الريفية ، والاصلاح الزراعى ، وعلوم
السكرتارية من آلة كاتبة واختزال والمحاسب الالى ، والفنون الجميلة من
من رسم وتصوير ، وتذوق فنى ، وديكور وغيرها .

٢ - برامج خاصة : وهى برامج تدريبية تعد خصيصا وفقا لحاجيات
المؤسسات الحكومية وغير الحكومية وتستهدف النهوض بالكتابة الفنية
والانتاجية لموظفيها . وتنظم هذه الدراسات لمجموعات من العاملين فى
البنوك ، ودور الصحافة والنشر ، ومؤسسات وشركات القطاع العام فى
اللغات ، والادارة والتخطيط وتنمية المجتمع والحاسبة واعمال السكرتارية

٣ - كذلك فإنه من النماذج المعبرة عن طبيعة التعليم التوعوي في مصر : (١) .

وتعتبر هذه المراكز من الوحدات ذات الطابع الخاص التي لها استقلالها الفني والإداري والمالي . ومن أهم أهداف هذه الوحدات هو تنظيم الدورات التدريبية والدراسات الحرة في ميادين المعرفة المختلفة وإتاحة الفرصة لاستفادة المواطنين من إمكانيات الجامعة ومرافقها في مختلف المجالات ، وتنظيم البرامج التي تقيمها هذه المراكز بالتنوع والحرية ، التي تتناسب مع كل الاعمال وجميع المستويات إذ تقدم برامج في اللغات والحاسب الآلي والآلات وأجهزة المكاتب ، والديكور وكهرباء البرادير والتليفزيون ، وهندسة السيارات ، وتربية النحل والزهور والاقتصاد المنزلي وغيرها وذلك في شكل دروس نظرية وتطبيقات عملية في الفترة المسائية وإثناء العطلات . وتستفيد هذه المراكز في أداء وظيفتها من إمكانات الجامعة المتاحة مثل المعامل والورش الجامعية في الكليات العملية (الهندسة - الزراعة) وتجهيزات الملاعب الرياضية ، ومعامل اللغات ، والخطبات المكتبية كما يشارك أساتذة الجامعة في التدريس والتوصية بهذه المراكز .

(ج) التعليم بالمراسلة Correspondence Education

التعليم بالمراسلة حسب التصريف الذي اتفق عليه أغلب المربين يتضمن « مسئولية تعليمية من جانب مؤسسة أو معهد أو هيئة أو شخص ما يقدم هذه الخدمة بطريقة منظمة ومستمرة » (٢) . فالتعليم بالمراسلة هو طريقة تعليمية يتحمل المعلم فيها مسئولية توصيل المعرفة أو المهارات إلى دارس لا يتلقاها البرنامج بطريقة مباشرة من جانب المعلم بل يدرس في

(١) المجالس القومية المتخصصة : تقرير المجالس القومية للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ، البوالة الثانية عشرة « سبتمبر ١٩٨٤ - يونيو ١٩٨٥ » الجامعات والتعليم المستمر من أجل التنمية ص ١٢٤ - ١٢٥ .

(٢) ق - دينية ، التعليم بالمراسلة ، ترجمة أحمد محمود سليمان وزميله ، القاهرة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٧٧ ص ٢٥ .

مكان ووقت تحلته ظروفه الشخصية وسواء كانت الدراسة ذات علاقة بامتحان نهائي او لم تكن ويتبقى ان نستوضح الفرق بين مفهوم التعليم بالمراسلة كما اوضحنا ، وبين مفهوم التعليم الذاتي Self Learning أو الدراسة المنزلية حيث يقوم المدارس بالدراسة بغير مساعدة خارجية أو بمعاونة محدودة ولايستلزم اشرافا او متابعة مستمرة من جانب معلم أو هيئة تعليمية وحينئذ تصبح الدراسة ونشاطا تعليميا ذاتيا او شخصيا .

ونتيجة لخبرات الدول التي أخذت بأسلوب التعليم بالمراسلة فقد ظهرت فاعليته في تلبية مطالب العديد من فئات الشعب من لانتاح لهم وسائل التعليم بالطرق العادية سواء بسبب قلة المدارس أو المعاهد التعليمية والموارد المتاحة أم بسبب اقامتهم في مناطق نائية بعيدة عن معاهد التعليم أم بسبب ظروفهم الخاصة التي تحول بينهم وبين الانتظام في سلك الدراسة وفي مقدمة هؤلاء : العمال الذين تمنعهم ظروف عملهم من الانتظام في المدارس ، والمعوقين ، والمرضى ، الذين يتوقون الى مواصلة التعليم ، وهو يفيد العديد من الشبان الذين حالت ظروفهم دون مواصلة التعليم ولكنهم يرغبون في الحصول على المؤهلات العليا لرفع مستواهم العلمي من جهة وتحسين احوال حياتهم من جهة أخرى .

هذا ، وتجدر الاشارة الى أن تجارب بلدان كثيرة - متقدمة ونامية - قد أثبتت أهمية الجمع بين التعليم بالمراسلة واستخدام البث الاذاعي المسموع والمرئي كأسلوب ذي عائد محقق من أساليب التعليم المستمر اذ يعتبر على نفس درجة كفاءة التعليم التقليدي اذا أحكم تخطيطه وتنفيذه . وقد ازدادت خدمات التعليم بالمراسلة اتساعا وانتشارا على المستوى العالمي في مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية ، وأخذ يثير اهتماما خاصا لدى عدد من البلدان النامية بعد أن كان ساهما بصورة أكثر كثافة في الدول المتقدمة لانه تعليم اقتصادي أكثر من أي شكل آخر من أشكال تعليم الكبار . كما تميزت مرحلة ما بعد الحرب بتطور هام في مجال التعليم بالمراسلة حين انشئ المجلس الدولي للتعليم بالمراسلة

وقد تولى هذا المجلس الاشراف على مؤتمرات التعليم بالمراسلة التى عقدت على المستوى الدولى . وشاركت فيها منظمة اليونسكو ، واتسعت دائرة التعليم بالمراسلة فشملت الصغار والكبار والمهنيين والفنيين ، والعمال والاداريين ، والمعلمين وغيرهم .

هذا ، وتوجد حاليا اقسام للدراسة بالمراسلة او وحدات فرعية فى اقسام تعليم الكبار التابعة للسلطات التعليمية فى كل من كينيا ، ومالاي ، والسودان ، وتنزانيا ، وزامبيا كما ارتفع حجم الدراسة بالمراسلة فى الاتحاد السوفيتى ، ودول شرق اوربا ، والولايات المتحدة ، وكندا ، واستراليا ، ونيوزيلنده ، ودول اوربا الغربية ، كذلك بدأت جامعة نيودلهى فى الهند برنامجا طموحا للتعليم بالمراسلة منذ مطلع السبعينات .

هذا ومن النماذج التى تجسد نمط التعليم المستمر الناجح من خلال التعليم بالمراسلة ونموذج الجامعة المفتوحة
Open University
ويتعلق عليها أحيانا جامعة الهواء University of Air أو الجامعة بقبر أسوار .

وتعتبر الجامعة المفتوحة فى المملكة المتحدة اكبر مؤسسة عرفها العالم فى الثلاثين سنة الماضية تستخدم أنظمة المقررات متعددة الوسائل ، وبشكل رئيسى المراسلة والواديو والتليفزيون وقد افتتحت هذه المؤسسة رسميا فى مايو ١٩٦٩ ويستطيع الطلاب كل مساء ، متابعة سلسلة من المحاضرات والعروض على شاشة التليفزيون القومى أو سلسلة من المحاضرات فقط . من الاذاعة . ويزود كل دارس بالمواد التى يدرسها بالمرسلة وتتضمن تمرينات تحريرية وتجميع نماذج عملية كلما كان ذلك مناسباً كما توجد أيضاً كتب مقرر معدة خصيصاً له كالقراءة والاستيعاب . كذلك يحدد لكل دارس معلم يقوم بتصحيح الاعمال التحريرية له ويقدم له الارشاد . ويتابع التقدم الذى يحرزه أو يعتبر كل معلم مسئولاً عن الاشراف على حوالى عشرين طالبا . ويلتزم الدارسون بقضاء اسبوعين سنوياً داخل حرم إحدى الجامعات القائمة حيث يحصلون على فترة من الدراسة المكثفة داخل وخارج قاعات الدرس .

ولما كان نظام التعليم الجامعى المفتوح يحتاج الى خدمة بريدية سريعة ومنظمة ، فقد عالجت كثير من معاهد التعليم بالمراسلة هذه المشكلة بالأخذ بنظام اقسام البريد الخاصة فى داخل الجامعة أو المعهد ذاته .

هذا ، ومن صور الدراسة بالجامعة المفتوحة فى مصر ما تقرر أخيرا من انشاء هذا النمط من التعليم فى بعض الجامعات المصرية وفق نظم وشروط معينة ، فى جامعة القاهرة - على سبيل المثال - تقرر بدء الدراسة فى الجامعة المفتوحة بجانب الدراسة النظامية بدء من يناير ١٩٩١ وتمنح الجامعة درجة البكالوريوس فى عشرة تخصصات وفنن برامج محددة ، ويتم الدراسة والمتابعة من خلال الكليات ، وتتضمن شعب التعليم الجامعى المفتوح : تكنولوجيا التشييد والبناء لمنح بكالوريوس الهندسة ، وصناعة الدواء لبكالوريوس الصيدلة تخصص صناعة الدواء ، واستصلاح وزراعة الاراضى لبكالوريوس الزراعة ، واعتماد معلم اللغات ليسانس الاداب فى اللغة التى يدرسها الطالب ، والمعاملات المالية والتجارية لبكالوريوس التجارة ، وتكنولوجيا الادارة لبكالوريوس التجارة ايضا ، وصحة المجتمع لبكالوريوس التمريض ، وتربية الطفل لمنح بكالوريوس التربية ، وبرنامج معلم العلوم والرياضيات باللغة الانجليزية لمنح بكالوريوس التربية من معهد الدراسات والبحوث التربوية .

والدراسة بهذا النظام تشترط الا تقل مدة الدراسة عن المسدة المقررة لمنح الشهادة للطلاب العادى ولكن دون حد اقصى ، وتكون الدراسة وفقا لنظام الساعات المعتمدة . ويقبل فى هذا البرنامج الحاصلون على الثانوية العامة أو الفنية أو ما يعادلها دون التقيد بتاريخ الحصول عليها . ويسدد الطالب تكلفة الدراسة وفقا لعدد الساعات المعتمدة التى يدرسها وتتضمن الكتب المقررة فى كل مادة والوسائل التعليمية والاشرة مخ . تنظيم برامج تليفزيونية مساعدة .

المشكلات الاجتماعية للفئة العمرية ١٢-١٨ سنة

٥٠١. حامد عبد السلام زهران والفريق البحثي *

قام الاستاذ الدكتور حامد عبد السلام زهران والفريق البحثي بدراسة عن المشكلات الاجتماعية للفئة العمرية من سن ١٢ - ١٨ سنة . وقد تكفلت اكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا بتمويل هذا البحث الذى استمر العمل به أكثر من ثلاث سنوات .
ويسعد هيئة تحرير المجلة ان تقدم هذا الملخص ليكون فى متناول الاساتذة المعلمين هاديا لهم ومرشدا .

وقد جاءت هذه الدراسة استجابة للحاجة العامة لدراسة المشكلات الاجتماعية لشباب مصر فى كل المحافظات شاملا الذكور والاناث فيما يقابل مرحلتى التعليم الاعدادى والثانوى فى البيئتين الحضرية والريفية .

اهداف البحث :

- التعرف على المشكلات الاجتماعية المعاصرة للشباب فى الفئة العمرية ١٢ - ١٨ سنة كما يحددها هؤلاء الشباب أنفسهم ، وكما يقدرها المربون من معلمين وخصائين اجتماعيين .
- تحديد اعراض مشكلات الشباب وأسبابها وطرق حلها وعلاجها .
- اقتناء وتقنين أدوات لقياس المشكلات لدى الشباب .

-
- (*) ٥٠٢. سيد محمد صبحى أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة عين شمس .
٥٠٣. سامية عباس القطان أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق .
٥٠٤. اجلال محمد سرى مدرس الصحة النفسية كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر .

- التوصل الى توصيات وتطبيقات تربوية لتوفير المناخ النفسى

والاجتماعى للملائم لنمو الشباب .

تساؤلات البحث وفروعه :

وضحت مجموعة من التساؤلات ، يوازيها مجموعة من الفروض ،

تدور حول محاور البحث الرئيسية وهى :

✳ الفروق فى مشكلات الشباب بين مناطق الجمهورية ، وبين

الذكور والاناث ، وبين الاعدادى والثانوى ، وبين الحضر والريف .

✳ التقدير النسبى لحجم مجالات المشكلات ومجموعها كما يقرره

الطلبة ، وكما يقدره المدرسون والاختصاصيون .

✳ ترتيب المشكلات فى مناطق الجمهورية ، وعند الذكور والاناث .

وفى اعدادى وثانوى ، وفى الحضر والريف ، وعند جملة الطلبة ، وفى

تقدير المدرسين والاختصاصيين .

✳ مدى توافر الخدمات اللازمة لحل وعلاج مشكلات الشباب .

✳ أسباب المشكلات الاجتماعية للشباب .

✳ طرق حل وعلاج المشكلات الاجتماعية للشباب .

منهج البحث :

منهج البحث هو المنهج الوصفى ، وأسلوبه هو الدراسة المسحية

للمشكلات الاجتماعية للشباب فى جميع محافظات الجمهورية .

الانطار النظرى :

المرحلة العمرية من سن ١٢ - ١٨ سنة :

تعتبر المرحلة العمرية من سن ١٢ - ١٨ سنة مرحلة مراهقة .

ومرحلة شباب ، ومرحلة انتقال من الطفولة الى الرشد . وهى تقابل

التعليم الاعدادى والثانوى وتشهد هذه المرحلة تغيرات كثيرة فى كافة

مظاهر النمو ، فسيولوجيا ، وجنسيا ، وجسميا ، وحركيا ، وعقليا ،

وانفعاليا ، واجتماعيا ، ودينيا ، وخلقيا .

أزمة المراهقة :

قد تكون المراهقة مرحلة أزمة بالنسبة للمراهق وبالنسبة لمن حوله ، خاصة بالنسبة لتحقيق ذاته ، وبالنسبة لمحاولة فهم واستكشاف الاشياء الممنوعة خاصة فى مجال الجنس ، وتتضح الرغبة فى التسمرد والاستقلال عن الاسرة والمدرسة ، والتمايز بين الرفاق .
وقد تكون المراهقة مرحلة حرجة بسبب الصراعات النفسية التى قد تطرأ على المراهق ، وبسبب الضغوط الاجتماعية الخارجية ، وبسبب الاختيارات والقرارات .

ومن العلماء من يرون أن المراهقة مرحلة أزمة نمائية (ومعظمهم من علماء التحليل النفسى) ، ومنهم من يرونها مرحلة أزمة نمائية سببها المجتمع (ومعظمهم من علماء الاثروبولوجيا) ، ومنهم من يرون أن أزمة المراهقة مردها الاطار المرجعى للمراهق .
نظريات المراهقة ومشكلات المراهقين :

هناك بعض النظريات عن المراهقة ومشكلات المراهقين ، يتناول بعضها عالم المراهقة كنظرية المجال (كيرت ليفين Lewin) ، ويهتم بعضها بدفاعات المراهق مثل التحليل النفسى (أنا فرويد Anna Freud) ، ويركز بعضها على القلق التطبيعى فى المراهقة (أوليزون ديفيز Davis) ، ويستعرض بعضها مطالب النمو فى المراهقة (لوبرت هافيجهرست Havighurst) .

المشكلات التى قد تعترض النمو النفسى فى المراهقة

يلاحظ أن المشكلات قد تعترض النمو النفسى فى المراهقة فى كافة مظاهره : فسيولوجيا ، وجسديا ، وحركيا ، وعقليا ، وانفساليا ، واجتماعيا ، وجنسيا ، ودينيا ، وأخلاقيا .

المشكلات الاجتماعية :

على رأس المشكلات فى مرحلة المراهقة ، المشكلات الاجتماعية . باعتبارها المشكلات السلوكية التى يماق منها الشباب ، والناجبة عن

التفاعل بين المراهق ومن يحيط به من أفراد الأسرة والجيران والاقربان والزلاء والمربين والكبار بصفة عامة ، والمشكلات التي يسببها هو للمؤسسات الاجتماعية التي يتفاعل معها مثل الأسرة والمدرسة . .
الخ .

هذا ويمكن الاعتماد على التعريف الاجرائي للمشكلات التي تضمنها كل من مجالات المشكلات التي يتناولها البحث ، والتي تضمنها مقياس المشكلات الاجتماعية للشباب ، الذي أنشئ لقياس مجالات المشكلات الاسرية ، والدراسية ، والانفعالية ، والدينية ، والجنسية ، والاقتصادية ، والصحية ، ومشكلات التفاعل ، والرفاق ، والفراغ .

البحوث والدراسات السابقة :

عرض البحوث والدراسات السابقة :

يتضمن التراث العلمي أمثلة ونماذج من البحوث العربية . والبحوث الاجنبية التي أتجزت في مراكز البحوث ، والتي قام بها أفراد ، ويتضمن التراث العلمي أيضا عددا من البحوث المقارنة التي تتناول المشكلات الاجتماعية للشباب في مجتمعات وثقافات مختلفة .

ملاحظات على البحوث والدراسات السابقة :

يلاحظ على البحوث والدراسات السابقة أن أكثر مجالات للمشكلات التي تناولتها تكرارها هي مجالات المشكلات الاسرية ، والدراسية ، والانفعالية ، والدينية ، والجنسية ، والاقتصادية ، والصحية ، ومشكلات التفاعل ، والرفاق ، والفراغ . وهذه هي مجالات المشكلات التي تناولها البحث الحالي . وقد ركزت بعض البحوث والدراسات على مشكلات معينة دون باقي المشكلات . واتبعت معظم البحوث والدراسات المنهج الوصفي المسحي للمشكلات . واقتصرت البعض على الدراسة النظرية لمشكلات الشباب . وأظهرت بعض البحوث والدراسات الفروق بين الجنسين ، والفروق بين الاعدادي والثانوي ، والفروق بين الحضر والريف . وأبرزت بعض البحوث ترتيب المشكلات وأهميتها . وأهمها

بعض البحوث بدراسة أسباب المشكلات • وتخصصت بعض البحوث
في دراسة طرق وأساليب حل وعلاج المشكلات ..

الدراسة الميدانية

ميدان البحث :

تم البحث في جميع محافظات الجمهورية الست والعشرين .
وقسمت الى أربع مناطق هي :

* منطقة القاهرة : وتضم محافظات القاهرة ، الجيزة ،
القليوبية .

* الوجه البحرى : ويضم محافظات المنوفية ، الشرقية
الغربية ، البحيرة ، دياط القهيلية ، كفر الشيخ ، الاسكندرية ،
بورسعيد ، الاسماعيلية ، السويس .

* الوجه القبلى : ويضم محافظات الفيوم ، بنى سويف ، المنيا ،
أسيوط ، سوهاج ، قنا ، أسوان .

* المنطقة النائية : وتضم محافظات شمال سيناء ، جنوب سيناء ،
البحر الاحمر ، الوادى الجديد ، مطروح .

وتم تحديد المتغيرات الديموجرافية في البحث على النحو التالى :

- الجنس (ذكور / اناث) .

- للرحلة (اعدادى / ثانوى) .

- البيئة (حضر / ريف) .

عينات البحث :

تضمنت عينات البحث ثلاث مجموعات :

* الطلبة (ن = ٥٦٤٢) .

* المدرسون (ن = ٩٥٧) .

* الاختصاصيون الاجتماعيون (ن = ٣٩٨) .

ومثلت هذه المجموعات : المناطق الاربع ، والجنسين ، والمرحلتين
والبيئتين .

ادوات البحث :

تم انشاء « مقياس المشكلات الاجتماعية للشباب » فى صورتين :

١ - للطلبة ،

٢ - للمدرسين والاختصاصيين . وسارت خطوات انشاء المقياس على

النحو التالى :

* تحديد مجالات المشكلات فى ضوء الإطار النظرى والبحوث
والمقاييس السابقة والتحديد الاجرائى لهذه المجالات .

* دراسة المقاييس السابقة للاسترشاد بها فى انشاء المقياس .

* اعداد استفتاء المشكلات الاجتماعية للشباب : وهو استفتاء
مفتوح يتضمن عشرة مجالات للمشكلات ليكتب تحت كل منها أهم ثلاث
مشكلات . وتم توزيعه فى اربع صور : للطلبة ، وللمدرسين ، وللأخصائيين
وللوالدين .

* اعداد صورة مبدئية من مقياس المشكلات الاجتماعية للشباب :
وبنيت هذه الصورة على ماتم تجميعه من العبارات المختارة من الاستفتاء
وبعض المقاييس السابقة . واشتملت الصورة المبدئية على : البيانات،
والتعليمات ، ومجالات المشكلات والاسئلة الإضافية . وتم تحرير
الصورة المبدئية للمقياس فى دراسة استطلاعية للتأكد من صلاحية صياغة
العبارات .

* اعداد صورتين معدلتين متكافئتين من المقياس : لتناسب كل
منهما العينة المراد أخذ رأيها (عينة الطلبة وعينة المدرسين والاختصاصيين) ،
بحيث تكون صياغة العبارات الدالة على المشكلات والواردة فى صورة
الطلبة مباشرة بالنسبة للطلاب نفسه ، وبحيث تكون صياغتها فى صورة
المدرسين والاختصاصيين حسب ما يلاحظونه لدى الطلبة وعرضت الصورتان
المعدلتان للتكافئتان للمقياس على لجنة محكمين من اساتذة علم النفس
لتحديد مدى صدقهما . وتم ادخال التعديلات المقترحة .

* اعداد الصورة النهائية من المقياس : وتضم ٢٠ مشكلة تحت كل مجال من المجالات العشرة للمشكلات ، وبذلك كان مجموع المشكلات فى المقياس فى صورته النهائية ٢٠٠ مشكلة . يضاف الى ذلك هبة أسئلة اضافية للطلبة ، وثمانية اسئلة اضافية للمدرسين والاختصاصيين .
* وللتأكد من صلاحية المقياس تم اجراء الخطوات اللازمة للاطمئنان على ثباته وصدقته على النحو التالى :

- ثبات المقياس : وتم حسابه بطريقة إعادة الاجراء على عينة من الطلبة ، و عينة من المدرسين والاختصاصيين ، وكانت نتيجة بالنسبة لمجالات المشكلات العشرة ومجموع المشكلات مطمئنة .
- صدق المقياس : تم الاعتماد - الى جانب صدق المحكمين - على الصدق العامل ، حيث تم اجراء تحليل عاملى لدرجات عينة الطلبة ، وعينة المدرسين والاختصاصيين . وظهر التحلل العاملى عاملا عاما واحدا هو عامل المشكلات الاجتماعية للشباب بتشعبات عالية بالنسبة لمجالات والمشكلات العشرة . ومما يؤكد التماسك الداخلى بين أجزاء المقياس ، ما أسفر عنه حساب معاملات الارتباط بين مجالات المشكلات العشرة بعضها وبعض وبين كل منها والمجموع الكلى ، بالنسبة للطلبة وبالنسبة للمدرسين والاختصاصيين ، وكلها موجبة ودالة ومطمئنة .

التطبيق الميدانى :

تم التطبيق الميدانى فى مناطق الجمهورية - على الطلبة - بمعرفة فريق البحث ، يعاونهم مجموعة من الباحثين المساعدين من بين المدرسين المساعدين بأقسام علم النفس بكلية التربية ، وطلبة الدراسات العليا المسجلين لدرجة الدكتوراه ، وبلغ عددهم ٢٠ مساعدا ، وقام فريق البحث بتدريب الباحثين المساعدين على تطبيق اداة البحث بكفاءة وتعريفهم بأهداف البحث ، والمقياس وطريقة الاجراء الموحدة والعينة المطلوبة .

وبالنسبة للمدرسين : تم تطبيق المقياس - بمعرفة فريق البحث - على عينة المدرسين الذين حضروا دورات التدريب التى أعدتها وزارته التربية والتعليم (ويمثلون جميع المحافظات) .

وبالنسبة للاخصائيين تم تطبيق المقياس - بمعرفة فريق البحث
على عينة الاخصائيين الاجتماعيين الذين حضروا برامج التدريب في
التوجيه والارشاد النفسى التى اعدتها لهم وزارة التعليم (ويمثلون
جميع المحافظات) .

تجميع البيانات :

تم تجميع وتصنيف ما تم تطبيقه من اداة البحث فى جميع محافظات
الجمهورية فى مجموعات الطلبة والمدرسين والاعصائيين . وتم اعداد
المقياس للتصحيح . وتم التصحيح بالاستعانة بالباحثين المساعدين بعد
تدريبهم على هذه العملية . وقام فريق البحث بمراجعة التصحيح . وتم
اعداد كشوف رصد البيانات : للطلبة ، والمدرسين ، والاعصائيين
بحيث تغطى متغيرات البحث (المناطق الاربع . والجنسين ، والرحلتين ،
والبيئتين) . وتم رصد البيانات فى كشوف الرصد ، وقام فريق البحث
بمراجعة رصد البيانات وتم الحصر النهائى لعينة البحث من الطلبة
والمدرسين والاعصائيين .

التحليل الاحصائى :

تم اجراء التحليل الاحصائى للبيانات باستخدام الحاسب الآلى على
النحو التالى :

✳ الطلبة : النسب المئوية للدرجات ، تحليل التباين فى اتجاه
واحد ، اختبار «ت» ، معاملات الارتباط بين مجالات المشكلات ، التحليل العاى
النسب المئوية للاستجابات الموجبة للاستئلة الاضافية .

✳ المدرسون والاعصائيون : معاملات الارتباط بين مجالات المشكلات
التحليل العاى ، النسب المئوية للاستجابة الموجبة للاستئلة الاضافية .

✳ الطلبة والمدرسون والاعصائيون : النسب المئوية للدرجات ،
تحليل التباين فى اتجاه واحد ، اختبار «ت» .

نتائج البحث :

تم التوصل الى نتائج البحث وتفسيرها فى ضوء تساؤلات البحث
وقروضه - التى تحققت جميعها - على النحو التالى :

الفروق في المشكلات بين مناطق الجمهورية :

* تتساوى المناطق الأربع دون فروق جوهرية في درجات كل من المشكلات الاسرية ، والدراسية .

* تظهر في الوجهين البحرى والقبلى معظم المشكلات بدرجة اكبر من منطقة القاهرة والمنطقة الناعية وهذا واضح في مشكلات التفاعل والفراغ ، والمشكلات الجنسية ، والصحية ، ومجموع المشكلات .

* تتميز منطقة القاهرة عن باقى المناطق بصفة حدة معظم المشكلات مثل : مشكلات التفاعل ، والرفاق ، والفراغ ، والمشكلات الدينية ، والاقتصادية والصحية ، ومجموع المشكلات .

* تشترك كلا من منطقة القاهرة والوجه البحرى في ظهور المشكلات الانفعالية بدرجة اكبر .

الفروق في المشكلات بين الذكور والاناث :

* لا توجد فروق دالة بين جملة الذكور والاناث في المشكلات الاسرية ، والدراسية والصحية ، ومشكلات الرفاق ، والفراغ .

* توجد فروق دالة بين جملة الذكور والاناث ، حيث متوسط درجات الذكور أعلى من الاناث فى مشكلات التفاعل ، والمشكلات الدينية ، والجنسية ، والاقتصادية ، ومجموع المشكلات .

* توجد فروق دالة بين جملة الذكور والاناث ، حيث متوسط درجات الاناث أعلى من الذكور فى المشكلات الانفعالية فقط .

* توجد المشكلات بصفة عامة بدرجة اكبر لدى الذكور فى كل من منطقة القاهرة والوجه البحرى والمنطقة الناعية .

الفروق في المشكلات بين الاعداى والثانوى :

* لا توجد فروق دالة بين جملة اعداى وثانوى فى مشكلات التفاعل والفراغ .

* توجد فروق دالة بين جملة اعداى وثانوى ، حيث متوسط درجات اعداى أعلى من الثانوى فى المشكلات الدينية ، والجنسية ، والاقتصادية ، والصحية ، ومشكلات الرفاق ، ومجموع المشكلات .

* توجد فروق دالة بين جملة اعتدائي وثانوى ، حيث متوسطات درجات الثانوى اعل من الاعتدائى فى المشكلات الاسرية ، والدراسية والالتفالية .

* توجد المشكلات بصفة عامة بدرجة اكبر فى الاعتدائى فى منطقة القاهرة والوجه البحرى والمنطقة الناقية ، بينما توجد بدرجة اكبر فى الثانوى فى الوجه القبلى فقط .

الفروق فى المشكلات بين الحضر والريف :

* لا توجد فروق دالة بين جملة الحضر والريف فى المشكلات الانفعالية ، ومشكلات الفراغ .

* توجد فروق دالة بين جملة الحضر والريف ، حيث متوسطات درجات الريف اعل من الحضر فى المشكلات الاسرية ، والدراسية ، والدينية ، والجنسية ، والاقتصادية ، والصحية . ومشكلات التفاعل والرفاق . ومشروع المشكلات .

* توجد المشكلات بصفة عامة بدرجة اكبر فى الريف فى منطقة القاهرة ، والوجه البحرى ، والوجه القبلى ، بينما توجد بدرجة اكبر فى الحضر فى المنطقة الناقية فقط .

التقدير النسبى لحجم المشكلات لدى الطلبة فى المناطق :

* يجمع طلبة المناطق فى جميع المناطق على الاقل على تقدير نسبى واحد لحجم كل مشكلة ، اما صغيرة ، او متوسطة ، او كبيرة ، وقد يختلفون فى الطرفين الآخرين .

وقد اجمعوا على ما يلى :

- المشكلات الاسرية : تقدرها اكثرية الطلبة كمشكلات صغيرة .
- المشكلات الدراسية : تقدرها اكثرية الطلبة كمشكلات متوسطة .
- المشكلات الانفعالية : تقدرها اكثرية الطلبة كمشكلات متوسطة .
- مشكلات التفاعل : تقدرها اقلية الطلبة كمشكلات كبيرة .
- المشكلات الدينية : تقدرها اكثرية الطلبة كمشكلات صغيرة .
- المشكلات الجنسية : تقدرها اكثرية الطلبة كمشكلات صغيرة .

- مشكلات الرقاق : تقدرها اقلية الطلبة كمشكلات كبيرة .
- مشكلات الفراغ : تقدرها اكثرية الطلبة كمشكلات متوسطة .
- المشكلات الاقتصادية : تقدرها اقلية الطلبة كمشكلات كبيرة .
- المشكلات الصحية : تقدرها اكثرية الطلبة كمشكلات صغيرة .
- مجموع المشكلات : تقدرها اقلية الطلبة كمشكلات كبيرة .

* يجمع جميع الطلبة (اكثرية أو نسبة وسط أو اقلية) في جميع المناطق في تقديرهم النسبي لحجم المشكلات « كبيرة أو متوسطة أو صغيرة » في المشكلات الاسرية ، والدراسية ، والدينية ، والجنسية ، والاقتصادية .

* يجمع اكثرية الطلبة في جميع المناطق على تقدير المشكلات الاسرية ، والدينية ، والجنسية ، والاقتصادية ، والصحية على انها مشكلات صغيرة .

* يجمع اكثرية الطلبة في جميع المناطق على تقدير المشكلات الدراسية ، والانفعالية ، ومشكلات الفراغ على انها مشكلات متوسطة .

التقدير النسبي لحجم المشكلات لدى فئات الطلبة .

* توجد فروق بين الجنسين « ذكور - اناث » على النحو التالي :

- تظهر المشكلات الانفعالية ، والدينية ، ومشكلات التفاعل أكبر حجماً نسبياً ، خاصة لدى الاناث .

توجد فروق بين المرحلتين « اعدادى - ثانوى » على النحو التالي :

- تظهر المشكلات الصحية أكبر حجماً نسبياً في المرحلة الاعدادية عنها في المرحلة الثانوية ، خاصة لدى الاناث .

- يظهر مجموع المشكلات أكبر حجماً نسبياً في المرحلة الثانوية عنها في المرحلة الاعدادية ، خاصة لدى الذكور .

* توجد فروق بين البيئتين « حضر - ريف » على النحو التالي :

- تظهر مشكلات الرفاق أقل حجما نسبيا في الحضر عنها في الريف ، خاصة عند الذكور .

- تظهر المشكلات الاقتصادية أقل حجما نسبيا في الحضر عنها في الريف ، خاصة عند الذكور .

- تظهر مشكلات الفراغ أقل حجما نسبيا في الحضر عنها في الريف لدى كل من الذكور والاناث .

التقدير النسبي لحجم المشكلات لدى الطلبة والمدرسين والاختصاصيين :

* لا يجمع الطلبة والمدرسون والاختصاصيون « أكثرية » ، أو نسبة وسط ، أو أقلية » في تقديرهم النسبي لحجم أى من المشكلات « كبيرة أو متوسطة أو صغيرة » ، ولا في مجموع المشكلات .

* يجمع الطلبة والمدرسون والاختصاصيون - على الأقل - على تقدير نسبي واحد لحجم بعض المشكلات ، أما صغيرة أو متوسطة أو كبيرة ويختلفون في الطرفين الآخرين .

وقد أجمعوا على ما يلي :

- المشكلات الدراسية ، والانفعالية يقدرها أكثرية الطلبة والمدرسين والاختصاصيين كمشكلات متوسطة .

* يختلف الطلبة في تقديرهم النسبي لحجم مشكلاتهم ، عن تقدير المدرسين والاختصاصيين لها ، على النحو التالي :

- يقدر الطلبة بدرجة أقل مما يقدرها المدرسون والاختصاصيون : المشكلات الدراسية ، والدينية ، والجنسية ، والاقتصادية ، ومشكلات التفاعل ، والفراغ .

- يقدر الطلبة بدرجة أكبر مما يقدرها المدرسون والاختصاصيون : المشكلات الانفعالية ، ومشكلات الرفاق .

الفروق في تقدير المشكلات بين الطلبة وكل من المدرسين والاختصاصيين :

* توجد فروق دالة بين المجموعات الثلاث في تقدير المشكلات في جميع مجالاتها العشرة كل على حدة ، وفي مجموعها .

* تتحدد الفروق على النحو التالي :

- متوسط تقديرات كل من المدرسين والاختصاصيين أعلى من الطلبة في : المشكلات الاسرية ، والدراسية ، والدينية ، والجنسية ، والاقتصادية ومشكلات التفاعل والفراغ ، ومجموع المشكلات .

- متوسط تقديرات الطلبة أعلى من كل من المدرسين والاختصاصيين في المشكلات الانفعالية ، والصنحية .

- متوسط تقديرات الطلبة أعلى من المدرسين في مشكلات الرقائق .
- متوسط تقديرات الاختصاصيين أعلى من المدرسين في المشكلات الأسرية .

- متوسط تقديرات المدرسين أعلى من الاختصاصيين في المشكلات الصباحية .

* الفروق بين تقديرات الطلبة من ناحية ، والمدرسين والاختصاصيين من ناحية أخرى جوهرية ودالة في جميع مجالات المشكلات كل على حدة ، وفي مجموعها .

* تقديرات المدرسين والاختصاصيين متقاربة في معظم مجالات المشكلات وفي مجموعها ، فيما عدا المشكلات الاسرية ، والصحية .

ترتيب للمشكلات :

* يختلف ترتيب المشكلات في المناطق المختلفة ، وعند كل من الذكور والاناث ، وفي كل من الاعدادى والثانوى ، وفي كل من الحضر والريف ، وعند جملة الطلبة ، وفي تقدير كل من المدرسين والاختصاصيين .

* يكاد ترتيب المشكلات في تقدير كل من المدرسين والاختصاصيين يتفق تماما .

✱ المشكلات التي اتفق عليها الطلبة والمدرسون والاختصاصيون في أنها تحتل أولوية في الترتيب هي مشكلات الفراغ ، والمشكلات الدراسية .

✱ المشكلات التي اتفق عليها الطلبة والمدرسون والاختصاصيون في أنها تحتل مركزاً متأخراً في الترتيب هي المشكلات الصحية .

✱ المشكلات التي جاء ترتيبها في المراكز الثلاثة الأولى لدى الطلبة هي المشكلات الانفعالية ، والدراسية ، ومشكلات الفراغ .

✱ المشكلات التي جاء ترتيبها في المراكز الثلاثة الأخيرة لدى الطلبة هي المشكلات الجنسية ، والصحية ، والأسرية .

✱ المشكلات التي جاء ترتيبها في المراكز الثلاثة الأولى لدى كل من المدرسين والاختصاصيين هي مشكلات الفراغ ، والمشكلات الاقتصادية والدراسية .

✱ المشكلات التي جاء ترتيبها في المراكز الثلاثة الأخيرة لدى كل من المدرسين والاختصاصيين هي مشكلات التفاعل ، والرفاق ، والمشكلات الصحية .

توافر الخدمات اللازمة لحل وعلاج المشكلات :

✱ يقرر أغلبية الطلبة أن الأسرة تساهم في حل بعض مشكلاتهم ، وأنهم يمكنهم مناقشة مشكلاتهم الاجتماعية مع الوالدة .

✱ يقرر أقلية الطلبة أنهم يمكنهم مناقشة مشكلاتهم الاجتماعية مع الوالد ، وأن المدرسية تساهم في حل بعض مشكلاتهم ، وأنهم يمكنهم مناقشة مشكلاتهم الاجتماعية مع المدرسين ، وأنه يمكنهم مناقشة مشكلاتهم الاجتماعية مع الاختصاصيين .

✱ يقرر أغلبية المدرسين والاختصاصيين أن الوالدان ، أحدهما أو كليهما ، يتعاون معهم في حل مشكلات الأولاد .

✱ يقرر أغلبية المدرسين والاختصاصيين أن المدرسين يقومون بواجبهم ،

تتعلق مشكلات الشباب ، وأن المدرسة يتوافر بها الاختصاصيون المطلوبون
لتحل مشكلات الشباب ، وأنه يوجد بالمدرسة برنامج للتوجيه والارشاد
والنفسى للشباب ، وأنه يتوافر بالقرب من المدرسة إحدى العيادات النفسية

اسباب مشكلات الشباب :

* توجد اسباب مشتركة للمشكلات الاجتماعية :

- لدى الفرد ، وأهمها : الصراعات ، واحباط الدوافع وصعوبة
اشباع الحاجات ، والحرمانات ، والخبرات الصادمة ، وقصور النضج ،
ونقص الثقة فى النفس ، وعدم تحمل المسئولية ، وسوء التوافق
الشخصى .

- فى الاسرة ، وأهمها : سوء التنشئة الاجتماعية ، واضطراب
المناخ الاسرى ، واضطراب العلاقات الاسرية ، وتفكك الاسرة ، وفساده
القدوة ، وفساد التوجيه ، وسفر الوالدين للخارج ، وخروج المرأة للعمل
وضيق المسكن ، وغياب التربية الجنسية ، وسوء التوافق الاسرى .

- فى المدرسة ، وأهمها : قصور نظام التعليم ، وطول العطلة
الصيفية ، وسوء نظام الامتحانات ، وسوء الإدارة المدرسية ، ونقص
القدوة ، وضعف التوجيه ، وغياب الاختصاصيين المتفهمين ، وسوء
التوافق المدرسى .

* فى المجتمع ، وأهمها : اضطراب البيئة الاجتماعية ، والظلال
والتفكك الاجتماعى ، وصراع الاجيال ، وسوء الاتصالات ، ومشكلة
الاسكان ، وسوء الوضع الاقتصادى ، وغلاء المعيشة ، والتسليب ،
واضطراب المعايير والقيم ، وقلة النوادى ومراكز رعاية الشباب ، وطول
وقت الفراغ ، وسوء وسائل الاعلام ، ونقص الوعي الدينى ، ونقص
القدوة الحسنة من الكبار ، ونقص مراكز الخدمة الاجتماعية ،
ونقص مراكز الارشاد النفسى ، ونقص العيادات النفسية ، وسوء
التوافق الاجتماعى .

حل وعلاج مشكلات الشباب :

- * تجنب اسباب مشكلات الشباب ، لدى الفرد وفي الاسرة وفي المدرسة ، وفي المجتمع .
- * القضاء على أعراض المشكلات والتخلص من وطأتها ، وتعديل السلوك غير السوى . وتعلم السلوك السوى .
- * وقاية الشباب من الوقوع فى المشكلات خير من العلاج . ويتطلب ذلك تهيئة البيئة الصالحة ، والمناخ النفسى المناسب لنمو الشخصية السوية .
- * توجيه عناية خاصة الى التربية الدينية والاخلاقية والاجتماعية والجنسية للشباب .
- * اشترك الوالدين والمربين والاختصاصيين جميعا مع الشباب - لحل وعلاج مشكلات الشباب .
- * اعداد وتصميم برامج الارشاد النفسى « العلاجى والتربوى والمهنى » فى المدارس وفي المجتمع بصفة عامة ، بحيث تركز على المنهج الانمائى والوقائى اكثر من العلاجى .
- * زيادة مكاتب الخدمة الاجتماعية ، ومراكز الارشاد النفسى .
- * والعيادات النفسية .

إعداد أخصائي المكتبات المدرسية في مصر

أحسن محمد عبد الناصي *

من الحقائق الثابتة ان المكتبات المدرسية في مصر تأتي في مقدمة أنواع المكتبات المتوافرة في المجتمع من حيث العدد والانتشار . إذ يبلغ عددها ٥٧٨٢ مكتبة بالمدارس الثانوية العامة والفنية ، والمدارس الاعدادية ، فضلاً عن حوالي ٢٢٠٠ مكتبة بالمدارس الابتدائية . أما من حيث الانتشار فلا يوجد نوع آخر من أنواع المكتبات ينتشر في طول البلاد وعرضها مثل المكتبات المدرسية التي لا تكاد تخلو منها مدينة أو قرية كبيرة . ويعمل بهذه المكتبات قوة ضخمة من الأخصائيين يبلغ عددهم ٤٢٠٦ أخصائياً بخلاف العاملين في حقل التوجيه والإشراف والمدرسين المشرفين على مكتبات المدارس الابتدائية .

أولاً : نشأة وتطور المكتبات المدرسية في مصر :

إذا استعرضنا ، في إيجاز شديد ، نشأة المكتبات المدرسية بصورتها الحديثة في مصر ، نجد أن العام الدراسي ١٩٥٥ - ١٩٥٦ يمثل علامة بارزة في تاريخها حيث كانت قبله مجرد مخازن أو مستودعات أسست إدارتها والإشراف عليها إلى أحد المعلمين المستعدين عن التدريس لأسباب صحية تعوقهم عن الاستمرار في عملية التدريس . ولقد انعكس هذا الوضع عليها فلم تنظم وترتب وفقاً للنظم الفنية السائدة ، ولم يحدد لها أي دور تعليمي أو تربوي ، وأصبحت على هامش العملية التعليمية والتربوية ، ولم تستخدم استخداماً وظيفياً إلا فيما ندر ، وكانت في أحسن الأحوال مكاناً للقراءة فقط .

وبداية من العام الدراسي ٥٥ - ١٩٥٦ شهدت المكتبات المدرسية تطوراً ملحوظاً ، عندما استشعرت السلطات المسئولة عن التعليم ضرورة تحويل المكتبة المدرسية من مجرد مخزن للكتب إلى مكتبة حقيقية تؤدي

* مدير عام المكتبات - وزارة التربية والتعليم

دورا تعليميا وتربويا ، ووصلت لها اللائحة في ٤ يناير ١٩٥٦ ، تعد متطورة في ذلك الوقت ، تنظم أعمالها وتحدد اجراءاتها ، وتعين واجبات ومسئوليات القائمين عليها ، وتحررها في نفس الوقت من لائحة المناظرات التي كانت مطبقة عليها حتى هذا التاريخ . ولاهمية هذه اللائحة اخير يوم صدورها كמיד للمكتبات المدرسية ، مازال يحتفل به سنويا حتى الان .

وربما يرجع الاهتمام بالمكتبات المدرسية في هذا الوقت بالذات ، الى الرغبة التي سادت مصر بعد ثورة يوليو ١٩٥٢ الى تطوير التعليم واصلاحه ، وتحقيق ديمقراطية . كما يعود بشكل أو بآخر الى الوعي العام بأهمية المكتبات في حياة الشعوب بعامه ، وفي المؤسسات التعليمية بخاصة ، والذي انتشر منذ بداية الخمسينات بين أوساط المثقفين والفكرين ورجال التربية ، وكان من نتيجته انشاء معهد الوثائق والمكتبات بجامعة القاهرة عام ١٩٥٠ ، والذي تحول الى قسم بكلية الاداب في العام الجامعي ٥٤ - ١٩٥٥ . ويلاحظ تزامن النهوض بالمكتبات المدرسية مع تخريج الدفوعات الاولى من المعهد ومن القسم بعد ذلك . ويمكن القول بان هناك علاقة تكونت بشكل ما بين الاهتمام بالمكتبات المدرسية من ناحية ، وبين انشاء دراسة أكاديمية للمكتبات بأعرق جامعة في مصر من ناحية اخرى .

ولقد حرص القائمون على تطوير المكتبات المدرسية في ذلك الوقت ، وعلى رأسهم المرحوم الاستاذ حسن رشاد ، على وضع الاسس التي تقوم عليها ، وتوفير المقومات المادية لها بهذا بالاثاث المكتبتين الحديث الذي حددت مواصفاته ، بدقة وصدر في كتاب وزع على نطاق واسع .

ولعل أهل ما اتخذوا من قرارات في هذا العام لتأكيد وضـع المكتبة المدرسية ، هو القرار الخاص بتفريغ أمين المكتبة ، حيث كان الاشراف عليها يسند الى احد المدرسين كما سبق القول . وتم اختيار بعض المدرسين الذين تحدوهم الرغبة في العمل بميدان المكتبات . وعقد لهم أول برنامج تدريبي مركزي في شهر يونيو ٩٥٥ لتحويلهم الى أمناء

مكتبات ، ولاكتسابهم مهارات العمل المكتبي ، وأصدرت الوزارة حصة
محاضرات البرنامج في كتاب بعنوان « المكتبة المدرسية الحديثة » يتضمن
الجوانب الفنية والتربوية والإدارية للمكتبة المدرسية ، فضلا عن موجز
مختصر لخطة تصنيف ديوى العشرى .

ولم يقتصر الاعتراف بالمكتبات المدرسية ، وتأكيد وضعها داخل
أجهزة التعليم ، على هذه الاتجازات فقط ، بل شمل التطوير والتحديث
الهيكل التنظيمي لها ، فأنشئ قسم لها ، تحول الى ادارة تتبع ادارة عامة ،
ثم أفرد لها ادارة عامة خاصة بها تتبع الادارة المركزية للخدمات التربوية
ابتداء من عام ١٩٨٤ . كما تطورت أجهزة التوجيه والإشراف على المستوى
المحل بالمديريات والإدارات التعليمية .

ثانيا : الاتجاهات الحديثة للخدمة المكتبية المدرسية :

أدى تطوير تكنولوجيا التعليم ، والوعي المعلومات غير التقليدية
الى توسيع خدمات المكتبة المدرسية ، وتنوع مقتنياتها بحيث تشمل على
المواد المطبوعة وغير المطبوعة ، فضلا عن أجهزة العروض الصوتية والضيئية
وتوظيف استخدام مصادرها كافة لخدمة العملية التعليمية والتربوية .
كما أدت التغيرات الكثيرة والتلاحقة التي يشهدها العالم المعاصر ، الى النظر
الى التعليم باعتباره الاساس الذي يقوم عليه تنشئة الفرد تنشئة متكاملة ،
واعداؤه حتى يعيش عصره الملى بالتغيرات . واصبح من واجب كل تعليم
أن يعد عقولا متفتحة ، مزودة باستعدادات ومعارف ضرورية تؤهلها لاكتساب
معارف جديدة ، والتكيف مع أوضاع هي في تجدد مستمر . ومن هنا
أكدت استراتيجية تطوير التعليم في مصر التي أعلنها وزير التعليم في
المؤتمر القومي لتطوير التعليم الذي عقد خلال شهر يوليو ١٩٧٨ - ضمن
محور الارتقاء بالمستوى الكيفي للتعليم العام - على ضرورة « تنمية
القدرات الإبداعية ، والقدرة على التفكير العلمي » وذلك باعادة النظر
في مناهج الدراسة على النحو التالي :

١ - أن يكتسب التلاميذ والطلاب المعارف والمهارات الأساسية
والإلزمة لبناء شخصياتهم بناء سليما متكاملا من أجل الحياة الكريمة .

٢ - تنمية القدرة والكفاءة لدى التلاميذ على التعليم الذاتي ، وما يتضمنه ذلك من اذكاء الرغبة على التعلم طوعية وبأسلوب استقلالي .

٣ - تنمية القدرة على حسن استخدام المعرفة المكتسبة والمعلومات ، والتركيز على تنمية القدرة على التفكير العلمي ، والتعبير والمبادرة في التصور . وفي هذا الصدد يجب مراعاة أن العصر القادم سوف يشهد مزيدا من المعارف والمعلومات مما يجب معه إتاحة الفرصة للأفراد في تنمية طاقاتهم الذهنية على الاستفادة منها واستخلاص النتائج الخلاقة منها .

٤ - تعويد التلاميذ والطلاب على التفكير المنطقي ، والقدرة على استخلاص الافكار الاساسية للموضوعات التي يدرسونها وتركيبها لاستخلاص نتائج جديدة منها ، فضلا عن القدرة على تصور الامور . ويجب ان يتضمن ذلك الاتجاه الى التجديد لا الى التقليد ، والى الابتكار لا الى مجرد التكيف .

ومن الواضح انه لا يمكن تنفيذ هذه الاستراتيجيات ، خاصة فيما يتعلق بتطوير المناهج وطرق التدريس ، واكساب التلاميذ والطلاب مهارات التعلم الذاتي الذي يقود الى التعليم المستمر طوال الحياة دون الاعتماد على المكتبة المدرسية التي أصبحت محورا للمجالات التعليمية والتربوية كافة ، فهي تعمل كمركز لمصادر التعليم ، ومركز للتعلم في نفس الوقت ، وأصبح عليها ان تؤدي الوظائف التالية :

١ - توفير وتيسير استخدام مختلف اشكال الموارد التعليمية المطبوعة وغير المطبوعة .

٢ - خدمة المناهج الدراسية وتعميق اهدافها العامة والاجرائية .

٤ - تقديم تعليم مكتبي لمهارات تناول المعلومات ، فضلا عن تقديم المعلومات واستخدامها ، وتمحيص الآراء والمفاضلة بينها .

٥ - تدعيم طرق التعليم التي تعتمد على المصادر واستخدامها استخداما وظيفيا .

٦ - وضع استراتيجيات تعليمية مناسبة لتلبية احتياجات الطالب
الفرد .

ومن الطبيعي أن القيام بهذه الوظائف وما يتصل بها من أنشطة يتطلب تحديد المسؤوليات المهنية لخصائي المكتبات المدرسية ، ومن ثم تعيين القدرات والكفاءات الواجب توافرها في اخصائي المكتبة المدرسية حتى يستطيع القيام بهذه المسؤوليات على الوجه الأمثل .

ثالثا : المسؤوليات المهنية لخصائي المكتبات المدرسية :

تعد وظيفة أمين مكتبة من الوظائف التخصصية التي يجب أن يتوفر مشاغلها مؤهلات وقدرات ومهارات خاصة . وتتضمن هذه القدرات والمهارات معرفة واسعة بالمواد التعليمية من مطبوعة وغير مطبوعة وأجهزة العروض الصوتية والضوئية اللازمة . كما تتضمن تقييم واختيار المواد ، وأعداد المواد أعدادا فنيا طبقا لقواعد التنظيم البيبلوجرافي ، واستخدام الأجهزة وأعداد الخطط الكفيلة بنشر وتوسيع نطاق خدمات المكتبة ، وتدعيم وإثراء المناهج الدراسية .

كذلك فإن لأمين المكتبة دور تعليمي ، إذ يجب عليه أن يدرس منهج متكامل للتربية المكتبية للطلاب لتدريبهم واكسابهم مهارات الاستخدام الواعي والمفيد لمجموعات المواد المكتبية ، واستخدام أجهزتها على المستوى الفردي والجماعي . كذلك عليه أن يدرب المدرسين على استخدام المواد وتوظيفها لخدمة الأغراض التعليمية والتربوية والثقافية ، ويرشدهم إلى أفضل المواد لتحقيق هذه الأغراض .

وتؤكد جمعية المكتبات المدرسية الأمريكية (AASL) في الدليل الذي أصدرته عن مسئوليات وقدرات اخصائي المكتبات المدرسية على ضرورة اضطلاعها بالواجبات والمسئوليات التالية :

١ - توفير الفرص الكفيلة باقتراب واتصال التلاميذ وهيئة التدريس من المعلومات والأفكار والآراء ، ومساعدتهم في التعرف على مصادر المعلومات ، وفهم واستيعاب محتواها الفكري .

٢ - التعليم الرسمي وغير الرسمي لمهارات المعلومات ، وإنتاج المواد ، استخدام المعلومات والتكنولوجيا التعليمية •

٣ - اقتراح التوصيات عن الخطط التعليمية لكل معلم ، والمساعدة في تخطيط المنهج الدراسي بمفهومه الواسع فضلا عن الأنشطة التعليمية والتربوية ، وعلى ذلك فإن إخصائي المكتبة المدرسية يقوم بالادوار الثلاثة التالية :

- إخصائي معلومات •
- معلم ••
- مستشار تعليمي •

كإخصائي معلومات فإن مسئولياته تتلخص فيما يلي :

- ١ - توفير سبل استخدام مراكز الاوعية بالمدرسة (المكتبة المدرسية) ومجموعات الكتب والمواد المطبوعة وغير المطبوعة المتوفرة به •
- ٢ - التزويد بالمصادر الكافية عن طريق تحديد احتياجات المستفيدين والعمل على مقابلة هذه الاحتياجات من المصادر •
- ٣ - ارشاد المستفيدين الى اختيار المصادر المناسبة لاحتياجاتهم ، وأغراضهم •

٤ - وضع سياسات مرنة لاستخدام المصادر •

وكمعلم فإن مسئولياته تتلخص فيما يلي :

- ١ - تعليم الطلاب مهارات تناول المعلومات واستخدامها وتنميتها هذه المهارات •
- ٢ - المساعدة في بناء اتجاهات ايجابية نحو استخدام المعلومات والآراء والأفكار والاتصال بها •

وكمستشار تعليمي ، فإن مسئولياته تتلخص فيما يلي :

- ١ - بذل المشورة للمعلمين في استخدام مجموعة واسمة من المصادر ، وطرق التدريس ، لمقابلة احتياجات الطلاب الفكرية والتنموية •

- ٢ - مساعدة المعلمين في تنمية الأنشطة التعليمية .
- ٣ - الخبرة باختيار ، وتقييم ، واستخدام المواد ، والاستفادة من التكنولوجيا في توصيل المعلومات والتعليم
- ٤ - مساعدة معلمى الفصول والطلاب على استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات .

وأبعا : القدرات والمهارات الواجب توافرها فى اخصائى المكتبة المدرسية :

لما كانت الاتجاهات الحديثة للخدمة المكتبية المدرسية تركز على ضرورة تجميع مصادر المعرفة المختلفة من مطبوعة وغير مطبوعة باعتبارها مصاد تعليمية تزيد من قدرة الطالب على التعلم ، فان القدرات والمهارات التى يجب توافرها فى اخصائى المكتبة المدرسية يجب أن تتضمن النواحي التالية :

- ١ - الفهم الكامل لنور المكتبة المدرسية كمركز لتجميع المواد ، ومركز للتعلم يقدم الفرص الكافية للطلاب لاستخدام مصادر المكتبة المتنوعة بهدف البحث والاستشارة والحصول على المعلومات .
- ٢ - الإلمام بالنظريات التعليمية وعلم النفس التعليمى « التربوى » ،
- ٣ - الإلمام بفلسفة ونظريات تجميع المواد وبناء المجموعات والقدرة على تنميتها عن طريق الاختيار والتزويد وتحقيق التوازن الموضوعى ، وتحديث المصادر عن طريق الاستبعاد والإحلال .
- ٤ - الخبرة الكافية بمصادر المعلومات ، والقدرة على معاونة المدرس والطالب عند استخدامهم لهذه المصادر ، وتقديم المشورة الفنية لهم .
- ٥ - الإلمام بإنتاج واستخدام اوعية المعلومات والاجهزة الخاصة بها .
- ٦ - اختيار واستخدام الحاسبات الالكترونية المتنامية الصيغ

٥. ميكروكمبيوتر ، والبرامج المناسبة للتعليم والتعلم وللغراض الببليوجرافية .

٧ - تنظيم المواد عن طريق الفهرسة الوصفية والتصنيف والتحليل الموضوعي .

٨ - توفير المراجع ، والخدمات المرجعية لاسترجاع المعلومات ، والقراءة والاستماع ، والارشاد المدرسي .

٩ - ادارة برامج أوعية المكتبة المدرسية ، بما في ذلك الامكانيات المادية والتكنولوجية والمخصصات المادية ، والاجراءات الادارية ، وأعداد التقارير .

١٠ - الخبرة الكافية بمبادئ التنظيم والادارة ، ومهارات ادارة الافراد والاشراف .

١١ - التعرف الواعي والكامل على المناهج الدراسية والوحدات التي تشتمل عليها لوضع الخطط لتدعيمها ، وخدمة جوانبها المختلفة عن طريق مصادر المكتبة وأنظمتها .

ومن المفروض أن يتم اكساب هذه المهارات والقدرات لاختصاصي المكتبات من خلال الدراسة الاكاديمية المنتظمة ، سواء آكان ذلك خلال سنوات الدراسة الجامعية ، أم من خلال الدراسات العليا بالدبلومات التطبيقية أو المهنية .

خامسا : مصادر اعداد اختصاصي المكتبات المدرسية :

تبين مما سبق أن العمل في المكتبات المدرسية ، على المستوى الاجرائي بالمعارس ، يتطلب توافر قدرات ومهارات معينة في اختصاصي المكتبات حتى يستطيع النهوض بأعباء ومسئوليات وظيفته التي تجمع بين العمل المكتبي والعمل التعليمي التربوي في وحدة متكاملة ، وعلى ذلك فإنه من المفروض ان يتم اعداده وفقا لهذا التصور خلال فترة دراسته للحصول على الدرجة الجامعية الاولى ، الا أن هذا لا يتحقق في الوقت الحالي على الأقل .

وعلى الرغم من أن خريجي أقسام المكتبات بكليات الآداب يعتبرون من أفضل العناصر للعمل بالمكتبات المدرسية ، حيث يتم اعدادهم اعدادا مكتبيا فنيا يتيح لهم العمل في كل أنواع المكتبات ، الا ان العمل بالمكتبات المدرسية يتطلب اعدادا اضافيا في النواحي التربوية والتعليمية والسيكولوجية ، حتى تتوافق قسدراتهم مع النور التربوي والتعليمي للمكتبة المدرسية . ويمكن تحقيق ذلك باضافة بعض العلوم التربوية ، أو عن طريق البرامج التدريبية المكثفة التي تتيح لهم التزود بالخبرة التربوية المطلوبة . ومع ذلك فان غالبية خريجي أقسام المكتبات لا يقبلون على العمل بالمكتبات المدرسية ، ويفضلون العمل بأنواع المكتبات الأخرى ، مما يترك المجال فسيحا لغير المتخصصين .

ومنذ بداية الثمانينات أنشئت شعبة الوسائل والمكتبات بكلية التربية بجامعة حلوان لاعداد اخصائي المكتبات المدرسية ، وتخرج منها عدد يعملون حاليا بمكتبات الوزارة ويلاحظ أنه تم التركيز في مقررات هذه الشعبة على علوم التربية ، وتكنولوجيا التعلم ، وعلوم المكتبات . ويعد خريجو هذه الشعبة من العناصر الصالحة للعمل بالمكتبات المدرسية ، الا أن عددهم قليل جدا لا يغطي سوى نسبة ضئيلة من العجز في الاخصائيين .

ونظرا للعجز الصارخ في عدد الاخصائيين اللازمين للعمل بمكتبات المدارس الاعدادية والثانوية فقط والذي يقدر بحوالى ٤٠٪ (العدد المطلوب ٦٩١٣ اخصائيا والعدد الموجود ٤٢٠٦ اخصائيا) فان الوزارة تلجأ لسد هذا العجز الى القوى العاملة التي تقوم بتعيين خريجي الاقسام الأخرى من كليات الآداب ، وبصفة خاصة خريجي أقسام الفلسفة والاجتماع واللغات الشرقية واللغات القديمة ، كما تم في السنوات الأخيرة تعيين عدد من خريجي جامعة الأزهر - بل ان الامر تطور في المحليات الى تعيين اخصائي مكتبات من خريجي كليات ومعاهد أبعده ما تكون عن الدراسات التي تمكنهم من العمل بالمكتبات المدرسية ، أو من التكيف بشكل أو بآخر مع العمل المكتبي والتربوي ، ومن أمثلة ذلك

تعيين خريجي كليتي التجارة ، والحقوق ، ومعهدى التعاون والكفاية الانتاجية . وقد تنبعت الوزارة الى عدم صلاحية هذه التخصصات فصدر القرار الوزارى رقم (٣٣٩) لسنة ١٩٨٩ نصت مادته الاولى على قصر التعيين فى وظيفة اخصائى مكنتبات على الحاصلين على التخصصات التالية مرتبة طبقا لافضليتها .

- بكالوريوس التربية - شعبة وسائل ومكنتبات .
- ليسانس كلية الآداب - جمع الاقسام (ويفضل قسم المكنتبات والوثائق) .
- الدبلومات المتخصصة فى المكنتبات .

كما حظر القرار الوزارى تعيين الحاصلين على مؤهلات أخرى فى هذه الوظيفة . وعلى ذلك فان الوزارة تقوم الآن بحصر المعنيين فى وظيفة اخصائى مكنتبات من غير التخصصات الواردة بالقرار الوزارى ، تمهيدا لتحويلهم الى أعمال أخرى تتناسب مع تخصصاتهم الاصلية .

ومن مصادر اعداد اخصائى المكنتبات المدرسية ، الدراسة التى تقلمها كلية التربية بجامعة عين شمس لمنح دبلوم عام فى التربية بشعبة المكنتبات . ويلتحق بها اخصائيو المكنتبات الممارسون للعمل ، الا أن الدراسة فى هذه الشعبة تعتمد بالدرجة الاولى على العلوم التربوية الى جانب قدر يسير من علوم المكنتبات ، لا يدخل ضمنها الاعداد البيولوجرافى للمواد ، بل ان دراسة المكنتبات تقتصر على مقرر دراسى واحد فقط يدخل ضمن مقرر طرق التدريس . ولهذا لا يمكن اعتبارها اعدادا مناسبة لاختصاصى المكتبة المدرسية ، وعلاوة على ذلك فانها لا تتصف بالاستمرار ، حيث يعتمد بقاؤها على عدد المتقنين فى كل عام ، فاذا كان العدد مناسباً خصص لهم شعبة ، واذا كان العكس صرف النظر عنها . وعلى ذلك فان وجود هذه الشعبة لا يستمر عاما بعد عام ، وقد تمضى أعوام دون وجودها .

ومما هو جدير بالذكر قيام وزارة التعليم العالى بناء على توصيات الوزارة بانشاء دبلوم تطبيقى للمكنتبات المدرسية يكملمات التربية

النوعية التي استحدثت خلال العامين الاخيرين لتوفير المعلمين في التخصصات التي تعاني المدارس عجزاً فيها . ولقد بدأ تدريس هذا الدبلوم بكلية التربية النوعية بالعباسية خلال العام الحالى ، وينتظر أن يتوسع فى انشاء بكليات التربية النوعية الاخرى التي اقيمت فى عدد من محافظات الجمهورية . ولقد تم تحديد مدة الدراسة بالدبلوم بسنة جامعية واحدة ، ويقبل فيها خريجو كليات الآداب ، وأعدت مناصبه لجنة من أساتذة قسم المكتبات والوثائق بكلية الآداب جامعة القاهرة ، وخبير من منظمة اليونسكو العالمية ، فضلاً عن مدير عام المكتبات بالوزارة .

سادساً : برامج تدريب اخصائى المكتبات المدرسية :

يهدف تدريب اخصائى المكتبات المدرسية من غير المتخصصين فى المكتبات الى اكسابهم مهارات العمل المكتبى والتربوى ، وتنمية قدراتهم الوظيفية التى تمكنهم من العمل فى مجال المكتبات بعامة ، والمكتبات المدرسية بخاصة ، فضلاً عن تنمية اتجاهاتهم نحو المكتبات وتعريفهم بطبيعة ومجالات العمل فيها . ولهذا فان هذا التدريب يعد تدريباً تحويلياً ، حيث أن الهدف الاساسى منه تحويل اهتمامات المدرسين عن تخصصاتهم الاصلية الى العمل بمحقل المكتبات .

ولما كان تعيين الأخصائيين الجدد يتم عن طريق القوى العاملة ، ويتسلمون فور تعيينهم ، فان برامج تدريبهم تندرج تحت مجال التدريب أثناء الخدمة ، الذى يشتمل على نوعين من البرامج ، هما :

١ - برامج تدريب المعينين الجدد ، ويهدف الى تعريفهم بمجالات الوظيفة ، وطبيعتها ومتطلباتها ، بالإضافة الى المبادئ الاساسية للمهنة .

٢ - برامج تجديدية للأفراد القدامى : وتهدف الى تنمية ما اكتسبوه من قدرات ، وتعريفهم بالاتجاهات الحديثة والاساليب الجديدة فى مجال العمل .

وتشتمل البرامج التدريبية لاختصاصى المكتبات على الوسائل لمتبعة فى البرامج التدريبية عادة ، مثل المحاضرات النظرية ، وحلقات

المناقشة ، والتدريب العملى الذى يتم التركيز عليه فى عمليات الاعداد
الجبلوجرافى للمواد .

ومن الوسائل المثبتة أيضا ، والتي يحرصون توجيه المكتبات
بالمدرسات والادارات التعليمية عليها ، الحاق الاخصائيين الجدد بالعمل
مع اخصائيين قدامى لمدة أسبوعين أو شهر على الاكثر للتدريب
الميدانى .

ويتم تنفيذ هذه البرامج على المستويين المحلى والمركز . وغالبا
ما تخصص البرامج المحلية للاخصائيين الجدد ، حيث أن تعليمات
الوزارة تقتضى بأن تتم محليا ، إذ أن التعميم يتم محليا عن طريق
المحافظات ومدرسيات التربية والتعليم بها ، طبقا لقانون الحكم المحلى .
وهذه البرامج غالبا ما تكون قاصرة عن تحقيق أهدافها فى اكساب
المدرسين المهارات اللازمة ، نظرا لعدم توافر الكفاءات المكتبية التى
تستطيع أن تسهم بنجاح فى عملية التدريب .

أما بالنسبة للبرامج المركزية فيتم تنفيذها فى ستة مراكز رئيسية
للتدريب تبعا للتوزيع الجغرافى ، وتنفيذ نفس البرامج فى كل مركز
تدريب على حدة . الا أن مركز التدريب الرئيسى بالقاهرة ، يتدين عن
بقية المراكز الاخرى بقدرته على الاستعانة بأساتذة قسم المكتبات
وبالقيادات التعليمية والمكتبية بالوزارة . أما المراكز الاخرى فإنه نظرا
لعدم وجود متخصصين فى المكتبات على المستوى الاكاديمى كأعضاء
هيئة التدريس بقسم المكتبات بجامعة القاهرة ، فى الجامعات الاقليمية،
فإن البرامج التى تنفذ على المستوى المركزى فى مراكز التدريب خارج
القاهرة ، لا تحقق أهدافها وتحتاج الى إعادة تقويمها للوصول الى الحل
الامثل لتنفيذ البرامج فى المستقبل .

ويمكننا القول كذلك بأن البرامج التدريبية المحددة لمدة بأسبوع
أو عشرة أيام لا تؤتى ثمارها فى اكساب المتدرب المهارات الكثيرة المتشعبة
اللازمة للعمل فى ميدان المكتبات المدرسية .

نخرج من هذا بأن برامج تدريب اخصائيي المكتبات المدرسية ، سواء على المستوى المحلي أم المركزي لا تحقق الاهداف المحددة لها على وجه مرض ، ومن ثم يجب مذاكرة الوضع من كافة نواحيه للوصول الى قواعد واجراءات ثابتة تراعى عند تخطيط البرامج التدريبية بحيث تضمن لها الوفاء بأهدافها ، وتكوين قوى عاملة للمكتبات ، وكوادر فنية مؤهلة للعمل بها تتوافر بها القدرات والمهارات اللازمة .

هذا ويمكن ذكر الملاحظات التالية على برامج التدريب الحالية :

- ١ - عجز البرامج التدريبية عن احداث التغييرات المطلوبة في اتجاهات الاخصائيين ومهاراتهم ، ويرجع ذلك الى قصر مدة التدريب .
- ٢ - عدم التركيز في البرامج على الجوانب العملية والتدريب عليها .
- ٣ - عدم الاقتناع بأهمية التدريب ومن ثم عدم الاقبال عليه والاستفادة منه ، وتحوله بالتالى الى عملية روتينية .
- ٤ - عدم وجود القيادات المكتبية القادرة على القيام بأعباء التدريب خاصة على المستوى المحلي .
- ٥ - عدم متابعة الدارسين وتقويمهم ميدانيا بعد الانتهاء من التدريب وممارستهم العمل الفعلي .

سابعاً : اخصائيو المكتبات بالمدارس الابتدائية :

يختلف وضع اخصائيي المكتبات بالمدارس الابتدائية عن وضعه في المدارس التي تعلو الحلقة الابتدائية ، ولا يرجع هذا الاختلاف الى طبيعة الخدمة المكتبية ذاتها ، وانما يرجع الى اختلاف مؤهلات العاملين بالمدارس الابتدائية عنها في المراحل التعليمية الاخرى . فقد استقر الوضع منذ تعميم التعليم الابتدائي والنص على كونه تعليمًا إلزاميًا على أن يكون معلم المرحلة الابتدائية من خريجي دور المعلمين والمعلمات التي تقبل الحاصلين على الشهادة الاعدادية ، ويتمنحون دبلوم المعلمين بعد دراسة خمس سنوات .

وبعد صدور قانون التعليم رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ المعدل .
القانون رقم (٢٣٣) لسنة ١٩٨٨ تم توحيد المرحلتين الابتدائية
والاعدادية في مرحلة واحدة أطلق عليها مرحلة « التعليم الاساسى » .
مدتها ثمانى سنوات تشتمل على حلفتين (الحلقة الابتدائية) ومدتها
خمس سنوات ، (والحلقة الاعدادية) ومدتها ثلاث سنوات . ونص
القانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ على أن التعليم الاساسى « حق لجميع
الاطفال المصريين الذين يبلغون سن السادسة من عمرهم ، تلتزم الدولة
بتوفيره لهم » .

وترتب على الاخذ بنظام التعليم الاساسى ، أن اتجهت الوزارة الى
توحيد مصادر اعداد المعلم وقصرها على كليات التربية دون غيرها ، على
ان يتم فى الوقت نفسه تأهيل معلمى الحلقة الاولى من التعليم الاساسى
من خريجي دور المعلمين والمعلمات ، الى المستوى الجامعى ، وذلك
اعتبارا من العام الدراسى ١٩٨٨/٨٧ . وتبع ذلك إلغاء دور المعلمين
والمعلمات وإيقاف قبول الطلاب بالصف الاول بها ابتداء من العام
الدراسى ٨٩/٨٨ .

وهكذا يتم تدريجيا رفع مؤهلات المعلمين بالمدارس الابتدائية الى
مستوى خريجي الجامعة ، وهذا ما لم يتم بالنسبة لاختصاصي المكتبات .
اذ على الرغم من أن القرار الوزارى رقم (٥٠) لسنة ١٩٨٠ قد نص على
وجود (أمين مكتبة ابتدائي) الا أن هذه الوظيفة ظلت شاغرة فى جميع
المدارس الابتدائية . ولا يوجد اختصاصي مكتبات متفرغ بها ، انما
يستعان ببعض مدرسي المرحلة فى الاشراف على النشاط المكتبي الى جانب
عملهم نظير تخفيض جداولهم ست حصص اسبوعيا ، أو منحهم مكافآت
حصص زائدة . كما أسندت بعض المديريات والادارات التعليمية ،
التي بها فائض من حملة المؤهلات الفنية المتوسطة (تجارى - زراعى -
صناعى) الاشراف على المكتبة الى عدد منهم بعد تنظيم دورات تدريبية
قصيرة لهم .

ولما كانت مكتبات المدارس الابتدائية ، من الادمية بمكان فى.

غرس عادة القراءة والإطلاع لدى الاطفال ، فضلا عن انها أول مكتبات يقابلها الاطفال فى حياتهم ، وسوف تتأثر نظرتهم وانطباعهم عن المكتبات طوال حياتهم ، بما يكتسبونه من عادات مكتبية ومهارات وميول قرائية فى مكتبات المدارس الابتدائية ، فان اسناد العمل بها الى افراد غير مؤهلين تاهيلا مناسباً للعمل المكتبى مع الاطفال سوف يؤدى الى سلبيات كثيرة تعوق تحقيق الاهداف المنشودة من مكتبات المدارس الابتدائية ، ويقتضى الامر النص على تعيين اخصائى مكتبات بالمدارس الابتدائية من حملة المؤهلات العالية ، كما هو متبع بالنسبة للمدارس التى تعلقو الحلقة الابتدائية . اذ كيف يتم رفع مستوى المعلم ، ويترك اخصائى المكتبات ، بينما مسئوليات وظيفته لا تقل عن مسئوليات المعلم ان لم تزد . وعلى هذا الاساس يتم توحيد مستويات اخصائى المكتبات بجميع المراحل .

ثامنا : سلبيات تعيين اخصائى مكتبات من غير المتخصصين :

على الرغم من نجاح بعض غير المتخصصين فى العمل بالمكتبات المدرسية ، الا أن الامر لا يخلو من بعض السلبيات التى تؤثر فى مسار الخدمة المكتبية المدرسية حالياً ومستقبلياً ، ويمكن ايجاز هذه السلبيات فيما يلى :

١ - عدم ايمان غالبية المعينين عن طريق القوى العاملة بالخدمة المكتبية المدرسية ، ومحاولتهم المستمرة التسرب منها الى مجالات التدريس .

٢ - قصور برامج التدريب ، المحلية والمركزية ، عن اكساب غير المتخصصين القدرات والكفاءات والمهارات التى تمكنهم من أداء العمل بمستوى كفاءة مناسب .

٣ - وصول عدد منهم ، طبقاً لاقصمياتهم الوظيفية ، الى وظائف التوجيه والاشراف الفنى ، التى تتطلب توجيه وتقييم اخصائى المكتبات بهدف تحسين أدائهم ورفع مستوى الخدمة المكتبية ، فى الوقت الذى

لا تتوافر لهم الخبرات والمعلومات التي تمكنهم من التوجيه والإشراف الصحيح . ومن الطبيعي أن يؤدي هذا إلى تدهور مستوى العاملين بالمكتبات المدرسية من الناحيتين الفنية والتربوية .

التوصيات :

بعد دراسة أعداد إحصائي المكتبات في مصر ، وما يتعلق به من مشكلات ، فيقترح تنفيذ التوصيات التالية التي يمكن أن تساهم في إعداده بمستوى مناسب يمكنه من القيام بأعباء وظيفته بما يحقق الاستفادة الكاملة من الإمكانيات المتوافرة بالمكتبات المدرسية في خدمة العملية التعليمية ، خاصة في هذا الوقت ، الذي تنفذ فيه خطط وبرامج استراتيجية تطوير التعليم .

١ - توحيد مصادر أعداد إحصائي المكتبات المدرسية ، أسوة بما يتبع في أعداد المعلمين وذلك وفق معايير تحدد الحد الأدنى من القدرات والمهارات الواجب توافرها فيهم . على أن تتولى أقسام المكتبات بكلليات الآداب وكلليات التربية ، وكلليات التربية النوعية التنسيق والتكامل فيما بينها للوصول إلى مستوى الكفاءة المطلوبة .

٢ - تعيين إحصائيين متفرغين من حملة المؤهلات العليا بمكتبات المدارس الابتدائية وعدم التفرقة بينهم وبين زملائهم الذين يعملون بمكتبات المراحل التعليمية التي تملوها .

٣ - عدم تعيين إحصائي مكتبات مدرسية من غير المتخصصين . عن طريق القوى العاملة ، والأخذ بنظام الاعلان والمسابقة لاختيار أفضل العناصر للعمل بالمكتبات المدرسية ، على أن يتم تأهيلهم مكتبيا وتربويا بأقسام وشعب المكتبات القائمة .

٤ - تخطيط وتنفيذ عدد من البرامج التدريبية التجديدية المتقدمة لإحصائي المكتبات القدامى ، وربطه بنجاحهم فيها بفرص ترقيةهم إلى وظائف التوجيه .

٥ - وضع جوافز أدبية ومادية لاختصاصيي المكتبات المدرسية
تضمن عدم تسربهم من العمل بالمكتبات ، وتشجعهم على البذل
والعطاء .

٦ - اعداد دليل شامل للعمل بالمكتبة المدرسية يتضمن جميع
الجوانب الفنية والتربوية والاجراءات الادارية والمالية التي تتبع .
ومجالات الانشطة والخدمات التعليمية والتربوية التي تقدمها ، لارشاد
اختصاصيي المكتبات في عملهم .

٧ - توفير الفرص التي تحقق التقدم العلمي لاختصاصيي المكتبات ،
وذلك باتاحة الدراسات العليا لمن يرغب منهم ، وبخاصة الحاصلون على
دبلومات عليها في المكتبات .

٨ - الحاق الاختصاصيين الجدد بمكتبات مدرسية كبيرة لاكتساب
الخبرات في مجال العمل بالمكتبات المدرسية قبل تسلمهم عملهم في
مدارسهم .

٩ - تخصيص عدد من المنح الدراسية بالدول المتقدمة في مجال
المكتبات لايفاد بعض العاملين في المكتبات المدرسية للتعرف على
الاتجاهات الجديدة في مجال الخدمات المكتبية المدرسية .

١٠ - دراسة اقامة نفوة خاصة باعداد اختصاصيي المكتبات المدرسية
تشارك فيها أقسام وشعب المكتبات القائمة بكلية الاداب والتربية
والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية . على أن تتولى الادارة العامة
للمكتبات بوزارة التربية والتعليم تنظيمها .

والله الموفق ،،،

حسن محمد عبد الشافي

مدير عام المكتبات بوزارة التربية والتعليم

أثر بعض المتغيرات التجريبية على التحصيل الدراسي

بعض المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

د. عبد العزيز محمد عبد العزيز

يواجه كثير من الطلاب صعوبات في تكوين (استيعاب) مفهوم
الكسر ، وفي تعلم أجراء العمليات الأربع على الاعداد (١٩) ، (١٦) ،
(٢٧) ، (٣٠) ، (٥) ، (٣٣) .

كما يشير العديد من الدراسات الى تدنى تحصيل الطلاب في
تعلم الكسور . فقد أظهر البرنامج القومي لتقييم التقدم التربوي
(NAEP) الى نقص واضح في فهم الكسور للتلاميذ الذين
بتراوح أعمارهم ما بين ٩ سنوات ، ١٩ سنة ، وان أداء الطلاب
منخفض على العمليات التي تتضمن اعدادا كسرية ، ويبدو ان الطلاب
يجرون العمليات الحسابية بدون فهم (٢١) ، كما لوحظ هذا التدنى
في المؤتمر الاول والثاني وحاليا الرابع للتقسيم التربوي (١٠) ، (١١) ،
(١٤) ، (٢٥) .

وهناك اتفاق في أن تحصيل الطلاب في الرياضيات يتأثر
بالدافعية والعرض المناسب للأنشطة التعليمية التي تثير الدافعية لدى
الطلاب ول سوء الحظ فإن كثيرا من المدارس فشلت في امداد المتعلم
بالخبرات التعليمية التي تحفز على تعلم الرياضيات وبالتالي فإن
المتعلم يجد نفسه غير قادر في استيعاب الرياضيات المطلوبة . وهنا
تبدو الحاجة الى بيئة حوله تثير اهتمامه نحو تعلم الرياضيات وتمنحه
العديد من الخبرات العديدة والبديلة ، وخاصة تلك التي تتضمن
الاحساس البصري والاحساس السمعي ، كذلك الاحساس باللمس ،
والاحساس الحركي اللذين ينبغي أن يكون لهما دور أساسي في عمليات
التعلم والتي تؤدي بالتالي الى زيادة النمو المعرفي بالاضافة الى إثارة
الاهتمام التعليمي لدى الطلاب . وهذه الاحساسات المستخدمة في
عملية التعلم ذات أهمية خاصة للطفل صاحب الأداء الضعيف في
التعامل مع الرموز والمجردات ، و فوجود التعلم الخبري المحسوس

يساعد في إعطاء معنى ومدلول للتمثيل الرمزي للمفاهيم الرياضية حيث يمر تعلم المفاهيم بالمرحلة التالية : محسوسات - نصف محسوسات - مجردات » (٤) ، ولقد وصل برونر كنتيجة لنظريته الى القول بان المعرفة عملية وليست نتيجة ، ويقصده أننا يجب أن نحس بمعنى ومضمون المعلومات التي نتعلمها عن طريق المواد والأدوات المحسوسة بدلاً من حفظها ، هذا الى جانب أن تجربة تعلم الموضوعات هي التي تجعل منها ذات معنى وقيمة » (١) .

ولكن بالرغم من أهمية استعمال المواد والأدوات المحسوسة والتي تعتمد في طبيعتها على ما يسمى بنماذج تعدد الحواس **Multisensory Models** أو ما يسمى الرسائل بالمعالجة اليدوية **Manipulative Materials** في تدريس المفاهيم الرياضية في المرحلة الابتدائية إلا أنها غالباً ما تستبعد من عمليات التعليم والتعلم ، وحينما تستخدم في الفصل فإن المدرس يكون المستخلم الرئيسي لها أكثر من الطفل ويكتفى الطفل بدور المشاهد أكثر من المشارك .

وترجع الفكرة الى استخدام نماذج محسوسة في تدريس الرياضيات الى كل من **Dewey and McInnann** عندما تحدثا عن الحاجة الى التوازن بين استخدام المواد المحسوسة والمفاهيم المجردة . وان هذا التوازن ضروري ليتعلم فعال (١٢) . وربما يتعلم الاطفال بالتقدم من المحسوس الى المجرد ، ومن المعلوم الى المجهول ، وخلال عملية التعلم فانهم يستخلصون العديد من الأساليب التي تعتمد على تحقيقاتهم ، وبيئتهم ، وقدراتهم (٣١) .

وبينما تشير بعض الدراسات (٣٢) الى ان الطريقة التقليدية التي تعتمد على التدريس من خلال الكتاب المدرسي والمحاضرة قد افرزت العديد من الطلاب الذين واجهوا مؤخراً صعوبات كبيرة في الاستدلال الحسابي والتطبيق على بعض المفاهيم الرياضية البسيطة ، فانه في المقابل تظهر الحاجة الى مدخل تدريسي أكثر أثارة وإيجابية للتعلم . ويتضح ذلك في النماذج المتعددة الحواس التي تساهم الطلاب على اكتساب فهم أفضل .

كما أنها تميل الى زيادة اهتمام الطلاب وتحثهم على تطوير اتجاهات طيبة نحو الرياضيات ، علاوة على ذلك فإنها توفر العديد من الخبرات للموقف التعليمي . فكون هذه النماذج محسوسة وبصرية ، فإنها نشد الانتباه الذى يسبق الاهتمام وبالتالى تتحسن الدافعية مع استخدام النماذج متعددة الحواس (٢٤) .

وتمثل الجهود واسعة الانتشار لتدريس الرياضيات باستخدام مدخل الأنشطة محاولة لتوفير الخبرة للأطفال كأفراد وذلك لتشجيع حب الاستطلاع ، اعطاء معنى للمفاهيم الرياضية ، بناء الحسنة (البصيرة) التى تجعل التجربة ممكنة ، جعل التطبيقات معقولة ولزمو اهتمام طبيعى لدى الأطفال (٦) ، (١٨) ويجادل كثير من المربين فى مجال تدريس الرياضيات وعلم النفس حول استخدام نماذج المعالجة اليدوية . فعلى سبيل المثال ، يؤكد بستانالونزى على ضرورة أن يتعلم الأطفال بواسطة اللمس والاحساس كلما أمكن ذلك ، ويعتقد أيضا بستانالونزى الطبيعة ينبغى تنظيمها لصالح الطفل بحيث يمكنه الاستفادة من انطباعاته الحسية (٣٥) ، (٢٨) . ويذكر Gagné أن تعلم أى مفهوم يتطلب استخدام عديد من الأمثلة المحسوسة ، وحيث أن الرياضيات ذات طبيعة هرمية فإنه من الأنسب أن يتعلم الطفل المفهوم بالمشاهدة المباشرة ومعالجة الادوات حسيا وحركيا . . . قبل أن يقدم له المفهوم مجردا (١٠) .

ويؤكد Reisman على أهمية الخبرات الحركية للطفل عند تعلم مفاهيم رياضية أساسية ، فمثلا لا يمكن لشخص أن يكون لديه فكرة عن « الشاكوش » بدون استخدام الشاكوش ، فيحتاج الطفل لمعالجة محسوسة على مجموعات من عناصر لتجربة خاصية العدد لمجموعة . ويذكر Diènes أنه عند استخدام عناصر مجسمة فإن هناك فرصة أكبر على فهم أفضل للمفهوم ، علاوة على ذلك يعتقد دينز أن دائرة التعلم ينبغى أن تحوى عددا أكبر من المعينات الفيزيقية للأفكار الرياضية المطلوب تجاهها (١٣) .

ويعتقد Heidbreder من مؤيدى استخدام النماذج المحسوسة في اكتساب (تحصيل) المفهوم . وللتأكيد على اعتقاده هذا أشار الى ان مفهوم « الدائرة » يأتى مؤخرا بعد مفهوم « طبق » لان الدائرة وراء مرحلة المعالجة الحسية بالرغم من امكانية ادراكها كطبق . ولكن الطبق يمكن معالجته بالأيدي ، ويمكن احساسه ، ورؤيته ، ووزنه ، لكن الدائرة المرسومة على السبورة لا يمكن معالجتها ، بالرغم من أن شكلها يمكن رسمه فى الهواء ، لكن هنا لا يلغى ميزة القسرة على استخدام المواد المحسوسة والتي يمكن معالجتها من حيث زاوية اكتساب المفهوم (١٧) .

ولقد وجهت Montessori كثيرا من أعمالها نحو مجال الاحساس ، وذكرت أنه لاشئ يأتى الى العقل الا اذا مر على الشعور أولا (٢٣) . وذكر باحثون آخرون أن المعرفة لا يمكن اكتسابها مباشرة من السبورة أو الكتاب المدرسى أو فيلم أو من خلال الحفظ ولكن المعرفة تنشأ من خلال نشاط الطفل وتفاعله مع بيئته (٢٢) .

وباختصار ، ربما يتوقع شخص ان الطلاب الذين تعلمو من خلال استخدام نماذج متعددة الحواس لديهم معرفة أكثر تفصيلا للمفاهيم الرياضية ومع ذلك فان هذا الفرض يتطلب بحثا .

مشكلة البحث :

يحاول البحث الحالي معرفة أثر استخدام مدخل النماذج المتعددة الحواس على تحصيل (استيعاب) الطلاب لمفهوم الكسر .
وذلك بالإجابة على التساؤلات التالية :

- ج - هل هناك فروق ذات دلالة احصائية فى التحصيل بين طلاب المجموعة التجريبية الذين استخدموا مدخل النماذج المتعددة الحواس وطلاب المجموعة الضابطة الذين استخدموا الطريقة العادية ؟ .
- ٢ - ما أثر استخدام مدخل النماذج المتعددة الحواس على تحصيل طلاب الصف الثانى والثالث والرابع لمفهوم الكسر ؟ .

٣ - هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل بين البنين والبنات .

٤ - ما أثر التفاعلات بين المتغيرات الثلاثة (الطريقة ، الصنف ، الجنس) في التحصيل ؟

هدف الدراسة :

معرفة أثر استخدام مدخل النماذج المتعددة الحواس على استيعاب الطلاب لمفهوم الكسور .

مصطلحات الدراسة :

١ - مدخل النماذج المتعددة الحواس :

يشير الى نماذج فيزيائية يمكن للتلميذ رؤيتها ، وحسها ولمسها والتعامل معها . مع التاكيد على استعمال الطفل لهذه النماذج ، ومن امثلة هذه النماذج :

- قطع كوينزير : وهي قضبان ، أو مساطر صغيرة ملونة ومساحة قاعدة كل واحدة منها اسم ٢ .

- شراع الكسور .

- المكعبات المتداخلة . Inter locking 1 cm. cubes

- مجموعة القطع المنطقية (Attribute blocks)

٢ - تكوين المفاهيم :

وهو عبارة عن « عملية تعلم المفاهيم » ، وتتضمن تجريد صفة أو خاصية لشيء وحادث ، ثم تعميمها على بقية الاشياء أو الاحداث » (٢) .

حدود الدراسة :

١ - تقتصر عينة البحث على مدرسة واحدة من المدارس

الابتدائية ، . . .

٢ - تقتصر المفاهيم الرياضية في هذه الدراسة على مفهوم
الكسر .

الدراسات السابقة : -

أولا : دراسات أهتمت باستخدام المواد المحسوسة في مجال

الرياضيات : -

ففي دراسة قام بها Wilkinson (١٩٧٠) ، تهدف الى تحديد
فعالية الطريقة العملية في تدريس الهندسة في مقابل الطريقة العادية .
لم تظهر نتائجها فروق في التحصيل ولا في الاتجاه بين المجموعة
التجريبية سواء التي استخدمت الورق والمواد اليدوية لمعالجة الموضوعات
أو تلك التي درست بواسطة اشربة التسجيلات وأجهزة التسجيل
والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام الكتاب المدرسي واللقاء من
جانب المدرس .

وقام Prigge (١٩٧٧) بدراسة هدفت الى تحديد أى الموقف
التعليمي أكثر فعالية في تدريس الهندسة لدى تلاميذ الصف الثالث
الابتدائي . أظهرت النتائج أن استخدام الوسائل التعليمية ذات
المعالجة اليدوية في تعلم المفاهيم الهندسية له أثر فعال في تعلم تلك
المفاهيم . كما أظهرت أن الطلاب الذين استخدموا نماذج فيزيائية ذات
(ثلاثة أبعاد) أفضل من المجموعة التي استخدمت الممثل التقليدي مع
كتاب مبرمج أو تلك التي درست الوحدات المبرمجة مع وسائل ذات
معالجة يدوية (ذات بعدين) .

وقام يحيى هندام (١٩٧٣) بدراسة بعض المفاهيم والمبادئ
الخاصة بالرياضيات الحديثة مثل مفهوم المجموعة ومفهوم التناظر
باستخدام وسيلة تعليمية قام بتصميمها . وأشارت نتائج الدراسة إلى
وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات الأطفال في الاختبار
التشخيص بعد استخدام الوسيلة والاختبار العلاجي بعد إعادة استخدام
الوسيلة لصالح درجات الاختبار العلاجي . وهذا معناه فاعلية الوسيلة

وفي مساعدة التلاميذ على علاج بعض أخطائهم في تعلم مفاهيم الرياضيات
الحديثة (٤) .

وفي دراسة Lettieri (١٩٨٠) الذي يهدف فيها الى معرفة
فعالية المعالجة اليدوية للوسائل التعليمية في تسهيل نمو مفهوم
العدد لتلاميذ الصفين الاول والثاني كشفت نتائج الدراسة تفنوق
المجموعة التجريبية التي استخدمت الوسائل التعليمية على المعالجة
اليدوية لها في مقابل المجموعة الضابطة التي لم تستخدم الوسائل
التعليمية .

ثانيا : دراسات أجريت باستخدام المواد التعليمية في مجال

الكسور :

قام Bledsoe (٢٩٧٤) بدراسة لمعرفة تأثير أنشطة يدوية على
التخصيل والاحتفاظ في الحساب لدى طلاب الصف السابع مستخدمين
رزم تعليمية على الكسور الاعتيادية والعشرية مستخدمين مواد محسوسة
يدوية . أشارت النتائج الى تحصيل أفضل في الاختبار البعدي والأحتفاظ
عن الطلاب الذين استخدموا رزم تعليمية تستخدم فقط تمارين
الورق والقلم .

وأستخدم Bisio في دراسته (١٩٧١) على عينة من طلاب
الصف التاسع من مستويين اجتماعيين مختلفين . ثم المقارنة بينهما على
تجزئة تشمل ٣٣ درساً في جمع وطرح الكسور الاعتيادية التي لها
مقامات متشابهة . أشارت النتائج الى عدم وجود فروق بين أفسراد
المجموعتين الذين استخدموا مواد محسوسة يئوية (لوحة وبزير ،
حقائب الكسور) . هو الذين يلاحظون معالجة المدرس لهذه المواد حصلوا
مثل الذين لم يستخدموا وسائل محسوسة .

وقام Brown (١٩٧٣) بدراسة أربع فداخل تدريسية على
الكسور المتكافئة لتلاميذ الصف الرابع . درسوا لمدة ٨ أيام ، مستخدمين
مواد معالجة يدوية و/ أو فيلم تبع كتاب مترسق خطبوا أعلى من الذين
استخدموا الكتاب المدرسي فقط .

وفى مراجعة للعديد من الابحاث أشار *Suydam and Higgins* (١٩٧٦) الى أن استخدام المواد المعالجة اليدوية تفيد كثيرا وتؤثر في تكوينه الخاص للمدى الطالب . كذلك أكدوا الحاجة الى مزيد من الابحاث حيث أشاروا الى أثر استخدام المواد المعالجة اليدوية على تحصيل الطلاب فى الرياضيات ، والجدول التالى يعرض ملخصا لذلك .

جدول (١)

ملخص للدراسات المرتبطة بالصف الدراسى وتعامل مع

أثر المواد المعالجة اليدوية على تحصيل الطلاب

عدد الدراسات التى تفصل المواد	عدد الدراسات التى لا تفصل مواد	تبين علم وجود	عدد الدراسات التى تفصل المواد
المستوى الصفى	المعالجة اليدوية	معالجة يدوية	فرق دال
٢ ، ١	٧	٢	٣
٤ ، ٣	٩	١	٣
٦ ، ٥	٦	٠	٣
٨ ، ٧	٢	١	٣
	٢٤	١٢	٤٠

ويدرك القارئ من الجدول السابق أن ٦٠٪ من الدراسات التى تم فحصها تؤيد استخدام مواد معالجة يدوية بينما ١٠٪ فقط أبدوا الاستعمال أو التعامل الرمزي .

مما سبق من الدراسات بالإضافة الى ما عرفه *Suydam and Higgins* تظهر الحاجة الى مزيد من الدراسات فى هذا المجال بالإضافة الى الحاجة للتأكيد على بعض النواحي التى لم تذكرها الدراسات عن المقصود بالمواد المعالجة اليدوية وكذلك عن طبيعة مشاركة الطفل فى العملية التعليمية وهل هو المستخدم الرئيسى لتلك المواد أم يقتصر دوره على المشاهدة فقط .

إجراءات الدراسة :

١ - اختيار التحصيل :

قام الباحث بتصميم اختبار تحصيل يهدف الى قياس استيعاب الطلاب لمفهوم الكسر وذلك من خلال ترجمة الأهداف التي يعبر عنها مفهوم استيعاب الكسر لدى الطلاب وهي : -

- (أ) أن يذكر الطالب أجزاء من نطاق .
- (ب) أن يحدد الطالب أجزاء من مجموعة تمثل كسر معطى .
- (ج) أن يحدد الطالب الكسر الأكبر والكسر الأصغر .
- (د) أن يحدد الطالب الكسر المكافئ لمنطقة مظلل معطاه .

ولقد تم ترجمة الأهداف السابقة الى بنود اختيارية تم تجربتها على عينة من التلاميذ غير مشتركة في الدراسة . وتم تحليل بنود الاختبار وحساب معامل تمييز كل بند معامل السهولة وتم استبعاد البنود التي يقل معامل سهولتها عن ٠.٣٠ ويزيد عن ٠.٩٠ وتكون الاختبار في صورته النهائية من ١٨ بنداً مثله للأهداف السابقة ، منها سبعة بنود في صورة اختيار من متعدد ، ١١ بنداً في صورة اختبار تكملة . وأعطيت درجة واحدة لكل أجابة صحيحة عن كل بند من بنود الاختبار . ولقد تم التأكد من صدق الاختبار بعرضه على لجنة من المحكمين في المجال . وحسب معامل الثبات باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (٢١) حيث بلغ ٠.٧٣ .

تم استخدام وحدة الكسور (الدروس من ٨٥ - ٨٩) وذلك من كتاب الرياضيات للصف الثالث الابتدائي بالملكة العربية السعودية وذلك لكلتا المجموعتين التجريبية والضابطة .

٢ - عينة الدراسة :

اختيرت عينة الدراسة من بين تلاميذ مدرسة منارة القاهرة الإسلامية الخاصة بإدارة مصر الجديدة التعليمية وذلك وفق اعتبارات تتعلق بإمكانية التطبيق . وتم اختيار فصول التجربة (٦ فصول) :

عشوائيا داخل المدرسة • وقام ٦ معلمين بالتدريس للفصلين الست بحيث قام كل معلم بالتدريس لفصل واحد • ولقد تساوى المعلمون في عدد سنوات الخبرة التدريسية والمؤهل الدراسي • ويوضح الجدول التالي عدد أفراد العينة من التلاميذ •

جدول (٢)

مجموعة		تجريبية		ضابطة	
صف		بنين	بنات	بنين	بنات
الثاني		١٢	١٣	١٣	١٢
الثالث		١١	١٤	١٦	٩
الرابع		١٦	٩	١٢	١٤
مجموع		٣٩	٣٦	٤١	٣٤

٣ - خطوات البحث :-

أجريت هذه الدراسة طبقا للخطوات التالية :-

(١) بعد اختيار عينة الدراسة للمجموعتين التجريبية والضابطة ، تم الاجتماع بالمعلمين الذين يدرسون للمجموعتين التجريبية والضابطة ، وتم توضيح الهدف من الدراسة وذلك بالتأكيد على الأهداف الأربعة الخاصة بتكوين مفهوم الكسر • وأعطى كل معلم التعليمات تبعا للطريقة التي سوف يقوم بالتدريس بها ، كذلك أعطى المعلمون الذين يقومون بالتدريس للمجموعة التجريبية تدريبيا خاصا على استخدام قضبان كورنيز أو شرائح الكسور • أما المجموعة الضابطة فقد تم تزويد معلمها بالمواد الخاصة بها بالإضافة الى الكتاب المدرسي • وهذه الأدوات تقتصر على التدريبات الورقية أو صور ولا تتضمن أي مواد يمكن معالجتها يدويا • ثم التأكيد على مدرسي المجموعة التجريبية بأن الطلاب هم محور التعامل مع الأشياء المخطوطة •

(٢) طبق اختيار التحصيل على التلاميذ قبل بدء التجربة •

(ج) بدء التجربة في اليوم التالي ، وقد قام الباحث بالاطلاع على سير العمل في الصفوف التجريبية وذلك من خلال زيارات عشوائية للصفوف للتأكد من تنفيذ المعلمين للتعليمات الخاصة بالتجربة . ولقد استمرت التجربة لمدة ٦ أيام بمعدل حصة واحدة يوميا .

(د) فور انتهاء التجربة تم تطبيق الاختبار التحصيلي مرة أخرى على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة .

٤ - فروض الدراسة :-

يختبر البحث الحالي الفروض التالية :-

- (أ) يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ في التحصيل بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .
- (ب) يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ في التحصيل بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثاني والثالث والرابع لصالح الصفوف المتقدمة .
- (ج) لا يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ في التحصيل بين البنين والبنات .
- (د) لا يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ في التحصيل يرجع الى التفاعل بين الطريقة والصف الدراسي .
- (هـ) لا يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ في التحصيل يرجع الى التفاعل بين الطريقة والجنس .
- (و) لا يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ في التحصيل يرجع الى التفاعل بين الصف والجنس .
- (ز) لا يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ في التحصيل يرجع الى التفاعل بين الطريقة والصف والجنس .
- #### ٥ - معالجة الاحصائية :-

تم معالجة البيانات احصائيا بطريقة وصفية وذلك بحسب

الموسطات والانحرافات المعيارية لافرار العينة على الاختبار التحصيلي .
كذلك باستخدام أساليب الاحصاء الاستدلالي وذلك باستخدام تحليل
التباين المساح (ANCOVA) وذلك ليضمن أن الفروق بين
مجموعات الدراسة في درجات القياس القبلي والبعدي للتحصيل ناتجة
بالفعل عن المتغيرات المستقلة وليست لى متغير آخر . ويوضح جدول
رقم (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية لافراد العينة .

جدول (٣)

العينة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
الشامس	١٢ = ن ٢٠٤٤ = م ٢٠٨٨ ١٠٩٤ = ع	١٢ = ن ٢٠٩٨ ٢٠٩٧ = م ٢٠٨١ ٢٠٢١ = ع	١٢ = ن ٢٠٩٤ ٢٠٩٤ = م ٢٠٨١ ٢٠٢١ = ع	١٢ = ن ٢٠٩٤ ٢٠٩٤ = م ٢٠٨١ ٢٠٢١ = ع
الثلاث	١١ = ن ٢٠٩٤ ٢٠٩٤ = م ٢٠٨١ ٢٠٢١ = ع	١١ = ن ٢٠٩٤ ٢٠٩٤ = م ٢٠٨١ ٢٠٢١ = ع	١١ = ن ٢٠٩٤ ٢٠٩٤ = م ٢٠٨١ ٢٠٢١ = ع	١١ = ن ٢٠٩٤ ٢٠٩٤ = م ٢٠٨١ ٢٠٢١ = ع
الرابع	١١ = ن ٢٠٩٤ ٢٠٩٤ = م ٢٠٨١ ٢٠٢١ = ع	١١ = ن ٢٠٩٤ ٢٠٩٤ = م ٢٠٨١ ٢٠٢١ = ع	١١ = ن ٢٠٩٤ ٢٠٩٤ = م ٢٠٨١ ٢٠٢١ = ع	١١ = ن ٢٠٩٤ ٢٠٩٤ = م ٢٠٨١ ٢٠٢١ = ع

ويوضح من جدول (٣) أن المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار
القبلي للمجموعة التجريبية ٢٠٩٤ والمتوسط الحسابي لدرجات الاختبار
البعدي للمجموعة التجريبية ١٢٣٢ ومتوسط الفرق بين درجات
الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ٧٣٨ . والمتوسط الحسابي
لدرجات الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة ٢٠٩٤ والمتوسط
الحسابي لدرجات الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة ١٢٣٢ ومتوسط
الفرق بين درجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة ٧٣٨ .

ويلاحظ أن كلا المجموعتين أظهرت أداء (تحصيلاً) أفضل لكن متوسط الفرق للمجموعة التجريبية كان أعلى (٧٣٨) من نظيره للمجموعة الضابطة .

كما يوضح جدول (٤) ملخصاً لنتائج تحليل التباين المصاحب لاختبار التحصيل .

جدول (٤)

ملخص نتائج تحليل التباين المصاحب لاختبار التحصيل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	د
المعالجة (الطريقة)	٢٢١١٧٣	١	٢٢١١٧٣	*٣٧٦٤*
صف	٤٤٠٧٠	٢	٢٢٠٣٥	*٧٣٥*
جنس	١٠٦٤	١	١٠٦٤	١٨١
معالجة × صف	٣٣ ٣٨	٢	١٦٦٩	٢٨٤
معالجة × جنس	٦٥٨١	١	٦٥٨١	١١٢
صف × جنس	٨٢ ٨	٢	٤١ ٤	٧٥
طريقة × صف × جنس	٦٣٤	٢	٣١٧	٥٤
خطأ	٨٠٥٠١٢	١٣٧	٥٨٧٦	

*** دال عند مستوى ٠.١٪

* دال عند مستوى ٠.٥٪

ويتضح من جدول (٤) أنه توجد فروق دالة احصائية عند مستوى ٠.١٪ ترجع الى الطريقة وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت مدخل النموذج المتعدد الحواس وأيضاً أظهر الجدول فروق دالة احصائية عند مستوى ٠.٥٪ ترجع الى الصف الدراسي . ولم تكن هناك فروق دالة احصائية بين البنين والبنات ولا بين من التفاعلات الأخرى موضع الدراسة عند مستوى ٠.٥٪ . وبالتالي يمكن قبول العرض الثالث والرابع والخامس والسادس .

مناقشة النتائج :

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن تحصيل الطلاب الذين استخدموا مدخل النماذج متعددة الحواس أو الذين استخدموا الوسائل التعليمية ذات المعالجة الينوية أعلى من تحصيل الطلاب الذين لم يستخدموا تلك النماذج ، واعتمدوا على الكتاب المدرسي والقاء المدرسين . كما أشارت النتائج الى وجود فرق دال بين الصفوف وفي الحقيقة كل مجموعة جزئية تجريبية (صفا ٤،٣،٢) كانت ذرجاتها أعلى من درجات المجموعة الجزئية الضابطة الملاحظة لها . بينما أشارت النتائج الى عدم وجود فرق دال بين البنين والبنات . وهذه النتائج تشير الى دعم وجهة النظر بأن التدريس الرياضيات أكثر فعالية عندما يكون المتعلم نشطاً ومستخدماً للوسائل التعليمية المحسوسة بنفسه ، وباستخدام حواسه المختلفة وهذا يتفق مع النتيجة التي وصل إليها Suydam and Higgins ، أننا على يقين من أن الدروس التي ألقيت باستخدام المواد المعالجة الينوية كوسيلة مساعدة جاءت بنتائج مشجعة ومبشرة أكثر من الدروس التي لم يستعمل فيها هذه الأدوات المختلفة .

مقترحات وتوصيات :

- ١ - ضوء نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحث ما يلي :
 ١ - دراسة مدى فعالية مدخل النماذج المتعددة الحواس على مفاهيم رياضية أخرى .
- ٢ - دراسة اتجاهات الطلاب الذين استخدموا مدخل النماذج المتعددة الحواس مقارنة بأقترانهم الذين اقتصرُوا على الكتاب المدرسي .
- ٣ - دراسة مقارنة للنتائج المتعددة الحواس بين فئات الوصفاءات التعليمية الأخرى مثل الضنور والأفلام والشرائح وخط الأعداد وبين نتائج أثرها على تحصيل واتجاهات الطلاب .

المراجع

أولا : المراجع العربية :

- ١ - المملكة العربية السعودية ، وزارة المعارف المديرية العامة .
الابحاث والمناهج ، « طرق تدريس الرياضيات الجزء الأول » للصف
الثالث معاهد المعلمين ، الطبعة الأولى ، ١٤٠١ - ١٤٠٢ هـ .
- ٢ - _____ ، « الرياضيات للصف الثالث الابتدائي »
١٤٠٤ هـ .
- ٣ - عبد المنعم الحفنى ، « موسوعة علم النفس والتحليل النفسى »
مكتبة مديولى ١٩٧٨ م ٤
- ٤ - وليم عبيد وآخرون ، « طريق تدريس الرياضيات (١) »
الجهاز المركزى للكتب الدراسية ، وزارة التربية والتعليم ، برنامج تاهيل
معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى ، ١٩٨٥ - ١٩٨٦ م .
- ٥ - يحيى حامد هننام ، « تدريس الحساب الحديث للمبتدئين .
بطريقة الوسيلة التعليمية » ، القاهرة ، دار النهضة العربية ،
١٩٧٣ م ٤

ثانيا : المراجع الأجنبية :

6. Anderson, R.C. Suggestions from research-fractions. *Arithmetic Teacher*. 1969, 16, 131 - 135.
7. Bigs, E.; James Maclean. Freedom to Learn, Don Mills, Ont.,
Canada : Addison-Wesley, 1969.
8. Bisio, Robert Mario. Effect of Manipulative Materials on
Understanding Operations with Fractions in Grade V.
(University of California, Berkeley, 1970). Dissertation
Abstracts International 32A : 833; August 1971.
9. Bledsoe, Joseph C.; Purser, Jerry D.; and Frantz, Nevin R.
Jr. Effects of Manipulative Activities on Arithmetic
Achievement and Retention. Psychological Reports 35 :
247 - 252; August 1974.

10. Brown, Claude Kenneth. A Study of Four Approaches to Teaching Equivalent Fractions to Fourth-Grade Pupils. (University of California, Los Angeles, 1972). Dissertation Abstracts international 33A : 5465; April 1973.
11. Carpenter, Thomas P., Terrence G. Coburn, Robert E. Reys, James W. Wilson, and Mary Kay Corbitt, Results of the First mathematics Assessment of the National Assessment of Educational Progress. Reston, Va. : National Council of Teachers of Mathematics, 1978.
12. Carpenter, Thomas P., Mary Kay Corbitt, Henry S. Kepner, Mary Montgomery Lindquist, and Robert E. Reys. "Results of the Second NAEP Mathematics Assessment : Elementary School". Arithmetic Teacher 27 (April 1980) : 10 - 12, 44 - 47.
13. Dewey, J. ; McLennan, J.A. Readings in the History of Mathematics Education (Washington, D.C. : National Council of Teachers of Mathematics, 1970).
14. Dienes, Z.P.; E.W. Golding. Approach to Modern Mathematics Unpublished manuscript, 1967,
15. Dossey, John A., Ina V.S. Mullis, Mary M. Lindquist, and Donald L. Chambers, The Mathematics Report Card : Are We Measuring Up? Trends and Achievement Based on the 1986 National Assessment. Princeton, N.J. : Educational Testing Service, 1988.
16. Gagné. R.M. The conditions of learning, New York : Holt, Rinehart, & Winston, 1965 b.
17. Hartung, M.L. Fractions and related symbolism in elementary school instruction. Elementary School Journal, 1958, 58, 377 - 384.
18. Heidbreder, E. The Attainment of concepts, A psychological

Interpretation Transaction of the New York Academy of Science, July 1945.

19. Kleren, T.E. Activity Learning. Review of Educational Research 1969, 39, 509 - 522.
20. Lation, J.J. Take the folly out of fractions. Arithmetic Teacher, 1955, 2, 113 - 118.
21. Lettieri, F.M. Effects of the use of Attribute materials on first-grade and second grade children's development of the concept of Number Dissertation Abstracts International 41A : 1992; 1980.
22. Lindquist, Mary Montgomery. Thomas P. Carpenter, Edward A. Silver, and Westina Mathews. "The Third National Mathematics Assessment : Results and Implications for Elementary and Middle Schools", Arithmetic Teacher 31 (December 1983) : 14 - 19.
23. Marjoribanks, K. "Environment Correlates of Diverse Mental Abilities", Journal of Experimental Education, 39 (1971) : 64 - 68.
24. Montessori, M. The secret of Childhood (New York : Ballantine Book, 1972.
25. The National Council of Teachers of mathematics, The Learning of Mathematics. Its theory and practice, Twenty-First Yearbook. Washington D.C. National Council of Teachers of Mathematics, 1953.
26. Post, Thomas R. "Fractions : Result and Implications from National Assessment", Arithmetic Teacher 28 (May 1981) : 26 - 31.
27. Prigge, Glenn Russell. The Effects of Three Instructional Settings on the Learning of Geometric Concepts by Element-

- ary School Children. (Volumes I and II). (University of Minnesota, 1974). Dissertation Abstracts International 35A : 3307; December 1974.
28. Rappaport, D. The meaning of fractions; School Science and Mathematics, 1962, 62, 241 - 244.
 29. Reys, Robert E. Mathematics, Multiple Embodiment, and Elementary Teachers. Arithmetic Teacher 19 : 489-493; October 1972.
 30. Reisman, F.K. A Guide to the Diagnostic Teaching of Arithmetic (Columbus; O. : Charles E. merrill Publishing Co.. 1972).
 31. Riese, A.P. A new approach to the teachings of fractions in the intermediate grades. School Science and Mathematics, 1964, 54, 111 - 119.
 32. Schminke, C.W.; Nobert Maertens and William Arnold, Teaching the Child Mathematics. Hinsdale", I II. : Dryden Press, 1973.
 33. Schreiber, A. An Empirical Approach at The Secondary Level: Building Numberskills in Dyslexic Children. Academic Therapy Publications, 1972.
 34. Swenson, E.J. Teaching arithmetic to children. New York: The Macmillan Co., 1964.
 35. Suydam, M.N.; Jon L. Higgins. Activity-Based Learning in Elementary School Mathematics; Recommendations from Research. Columbus: ERIC Information Analysis Center for Science, mathematics, and Environmental Education, 1974.
 36. Travers, R. ed., The Second Handbook of Research on Teaching Chicago : Rand McNally & Co., 1973.
 37. Wilkinson, Jack Dale. A Laboratory Method to Teach Geometry in Selected Sixth Grade Mathematics Classes. (Iowa State University, 1970). Dissertation Abstracts International 31A : 46371; March 1971.

فـى هـذا العـدد

- ٣ حتمية الاتفاق على نظرية تربوية للتعليم
للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
- ٨ الآفاق المستقبلية لكليات التربية
للاستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
- ١٨ التعليم المستمر - مفهومه وأنماطه
للدكتور يوسف خليل يوسف
المشكلات الاجتماعية للفئة
العمرية ١٢ - ١٨ سنة ٣.
- د. حامد عبد السلام زهران والفريق البحثي
إعداد أخصائي المكتبات المدرسية في مصر ٤٦
للاستاذ حسن محمد عبدالشافى
أثر بعض المتغيرات التجريبية على التحصيل
الدراسي لبعض المفاهيم الرياضية
لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ٦٣
للدكتور عبد العزيز محمد عبد العزيز

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

العدد الثالث

مارس ١٩٩١

السنة الثانية والأربعون

صحيفة التربية

السنة الثانية والأربعون مارس ١٩٩١ العدد الثالث

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

رئيس مجلس الإدارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

مدير التحرير : الأستاذ الدكتور محمد يحيى طلعت

هيئة التحرير :

الأستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع

الأستاذ الدكتور أحمد كمال عاشور

الأستاذ الدكتور حامد زهران

الأستاذ الدكتور حلمي الوكيل

الأستاذة الدكتورة عطيات محمد خطاب

الأستاذ محمد سعيد عزت

الأستاذ محمود النبوى الشال

● تصدر في أربعة أعداد سنويا - الاشتراك السنوى جنيهاً

● ترتمل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٧٥٩٧٨٦

في هذا العدد

- ٣ «حتمية الاتفاق على نظرية تربوية للتعليم
للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
- ١١ التكامل بين نظامي التعليم والتدريب
على تنمية القوى العاملة
للدكتور يوسف خليل يوسف
- ١٦ وجهة نظر تحليلية نقدية لخفض سنوات
الالتزام الى ثمان سنوات
للدكتور همام بدروى زيدان
- ٢٧ دراسة تحليلية مقارنة للبريلود
المستقلة والمتصلة بالفوج
للدكتورة نادية عبد الرحيم
- ٥١ «النفوس اللحنية في عزف
صوناتين البيانو عند ديابلي
للدكتورة ابتسام محمد نصر العادل

جَهْمِيَّةُ الْإِتِّفَاقِ عَلَى نَظَرِيَّةِ تَرْبَوِيَّةِ التَّعْلِيمِ

د. يوسف صلاح الدين قطب

رئيس التحرير

تحدثنا في العديدين السابقين من « صحيفة التربية » عن حماية وجود نظرية تربوية للتعليم يفهمها ويتمسك بها العاملون في جهازنا التعليمي الضخم من منظمين ومخططين ومشرفين ومديرين وموجهين ومعلمين ، وكذلك كل من يعينهم أسور التعليم من آباء ومثقفين واقتصاديين وسياسيين الخ ... وأوضحنا أن هذه النظرية التربوية ينبغي أن تكون متفقة مع ظروف مجتمعنا في مرحلة تطوره الحالية ، بحيث تحقق آماله وطموحاته وتعمل على حل مشكلاته وسد حاجاته من جهة ، ومع الاتجاهات المصرية والحضارية والعلمية التي نعيشها في هذا العالم في مطلع القرن الحادى والعشرين من جهة أخرى .

إن مثل هذه النظرية ينبغي أن تكون مشتقة من واقعنا وثقافتنا مجتمعنا وتطلعاتنا إلى مستقبل أفضل يمكن تحقيقه عن طريق التعليم ، وبعبارة تكون هي المنارة أو البوصلة التي يهتدى بها المجتمع بجميع فئاته في تخطيط التعليم وإدارته وتقييم نتائجه ومخرجاته . وعلى ذلك فإن النظرية التربوية المطلوبة يجب أن تلقى اتفاقا يكاد يكون عاما وإن تكون قائمة على دراسات علمية مستفيضة لثقافة المجتمع بمعناها العلمي واتجاهات التطور المطلوبة لهذه الثقافة والتي يمكن أن تتحقق عن طريق التعليم .

وقد أوضحنا كذلك في العديدين السابقين من « صحيفة التربية » أن هذه النظرية التربوية يجب أن تحدد لنا لأهداف التي فنشئ

(*) العدد الاول السنة ٤٢ ، أكتوبر ١٩٩٠ . والعدد الثانى

بالسنة ٤٢ ، يناير ١٩٩١ .

المبارس من أجل تحقيقها في بناء وتنمية مؤبدنا البشرية ، وأن توضح معالم الفلسفة التربوية التي نخطط للتعليم في ضوءها ونعد مناهجه وطرق تعليمها وما يستلزمه ذلك من كتب مدرسية ووسائل تعليمية وكل ما يتطلبه ذلك من توفير الامكانات لممارسة النشاط الاجتماعي والرياضي والعقلي الخ . . . من مبان ومرافق ومكتبات ومعامل وأيض وضع المقاييس والاختبارات والامتحانات التي يمكن عن طريقها قياس مدى نجاحنا في تكوين الاجيال القادرة على صنع التقدم والسعادة لافراد المجتمع . كما ان هذه النظرية التربوية يجب أن تكون هي المحور الذي يقوم عليه إعداد المعلمين والمديرين والموجهين في التعليم والذي تخطط في ضوءه برامج البحوث وجميع الانشطة التربوية المختلفة .

وقد انتهينا في العدد السابق من « صحيفة التربية » إلى تحديد بعض ملامح هذه النظرية التربوية واقتراح بعض الهيئات المؤهلة لارساء قواعدها ووضع أهداف التعليم وفلسفته في مراحل ونوعياته المختلفة بحيث يتم تنظيم التعليم كما وكيفا ، وتبنى مناهج الدراسة وتختار أساليب التعليم والتقويم وإعداد القائمين به وتدريبهم أثناء الخدمة ، نقول بحيث يتم كل ذلك بصورة متكاملة وتتم هندسة هذه المنظومة والتنسيق بين عناصرها في ضوء هذه النظرية التربوية لتحقيق أهداف تربوية واعية لتنمية البشر في مجتمعنا عقليا وروحيا ومهاريا واجتماعيا ووجدانيا في اتجاهات مقصودة وبحيث يمكن قياس هذا النمو في هذه الاتجاهات لتقويم نتائج ومخرجات التعليم في مراحل ونوعياته المختلفة لتصحيح مساره وتطويره أولا بأول .

ويجدر بنا الآن ان نشير الى ما يمكن أن تقوم به الاجهزة أو المؤسسات التي اقترحنا في العدد السابق من « صحيفة التربية » أن تتولى مسئولية بلورة النظرية التربوية الملائمة لمجتمعنا وأن تتبناها وتتابع تطبيقها وتطويرها اذا اقتضى الامر ذلك . وسوف نستعرض فيما يلي عددا من هذه المؤسسات .

- كليات التربية بالجامعات والمعاهد العليا التربوية *

لا شك أن الدور الذي تقوم به كليات التربية بالجامعات وما في مستواها دور رائد في سبيل بلورة الفلسفة التربوية الملائمة لمجتمعنا في العصر الحاضر ومقارنتها بالفلسفات التربوية التي سبق أن سادت في مجتمعنا في عصور سابقة والتي وإن كانت تلائم المجتمع في تلك العصور ألا أنها أصبحت لا تتماشى مع العصر الحاضر *

كما أن كليات التربية وأساتذتها عليهم مسئولية تأصيل هذه الفلسفة الاجتماعية للتربية وربطها بخاجات المجتمع وقيمه واتجاهات عصر العلم والتكنولوجيا واحترام الفرد وعلاقاته بالمجتمع الذي يؤمن بالديمقراطية وربط كل ذلك بالقيم الروحية وأخلاق السلوك وتنمية العقلية العلمية والابتكارية وكذلك الاتجاهات والمهارات ذات العلاقة بكل ذلك وبالتربية الاستقلالية وكل ما يهدف نحو تقدم المجتمع ورفاهة أفراده *

ومن أهم ما يمكن أن تقوم به كليات التربية أيضاً في هذا السبيل وهي التي تتولى إعداد المعلمين لجميع مراحل التعليم ونوعياته ، أن تعمل على الربط في مناهجها بين هذه الفلسفة التربوية وبيس محتويات جميع المقررات الأخرى النظرية منها والعملية والتطبيقية مثل مقررات تاريخ التربية والتربية المقارنة وأسس المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية والتقويم والقياس النفسي والعقل ونظريات التعلم وعلم نفس النمو الخ .. وأن يكون مقرر التربية العملية هو البوابة التي يتلأف فيها تطبيق عناصر هذه النظرية التربوية والتدريب على كل ما تلقاه الطالب من معلومات أو مهارات خلال فترة إعدادة *

ثم إن من أهم واجبات كليات التربية إجراء البحوث التربوية التي تكشف عن المفاهيم العلمية والاجتماعية التي قد تدعو إلى نمو هذه

النظرية التربوية أو تعديل بعض جوانبها أو كشف مجالات جديدة .
للتعمق في تطبيقاتها . كما أن من واجب كليات التربية اجراء البحوث
التطبيقية التي تلقى مزيدا من الاضواء على مسالك التعليم ومشكلاته
المختلفة في مجالات المناهج وطرق التدريس والتقويم وتطويرها وكذلك
في مجالات التخطيط التعليمي واقتصادياته وادارته الخ ...

٢ - مراكز البحوث التربوية في وزارة التعليم وفي الجامعات :

مع أن مراكز البحوث بعامة تنشأ عادة لاجراء البحوث التطبيقية-
المتعلقة بمشكلات التنفيذ ، الا أنه من الضروري توثيق الصلة بين هذه
المراكز وما يجرى فيها من بحوث ودراسات تطبيقية وبين كليات التربية
وما تقوم به من بحوث سواء كانت هذه البحوث بحوثا أكاديمية أو
تطبيقية .

ونحن في حاجة الى صيغ لتوثيق هذا التعاون وهسه للعلاقة . وقد
تكون إحدى هذه الصيغ التمثيل المتبادل بين الهيئتين في عضوية
مجالسهما العلمية والإدارية أو بأى صيغ أخرى تحقق الغرض .

كما أن مراكز البحوث التربوية عليها أن توضح في كل بحث
(أو دراسة تطبيقية تقوم بها في مجال تطوير التعليم) الأساس النظري
الذي يقوم عليه البحث التطبيقي وهو الأساس الذي يشتق من النظرية
التربوية العامة التي نتحدث عنها .

٣ - مراكز التدريب بوزارة التربية والتعليم :

لاشك أن المراكز التدريب التربوية دورا أساسيا في نشر الوعي
بالنظرية التربوية التي يهتدى بها المجتمع في خطته وأساليبه في
التعليم وذلك عن طريق توضيح الاهداف والفلسفة التربوية للتعليم في
أى جانب من جوانب التدريب الذي تقوم به هذه المراكز . غير أن
الملاحظ أن برامج الدورات التدريبية كثيرا ما تخلو من الربط بين
الفلسفة التربوية وأهداف التعليم من ناحية وبين المجال أو الموضوع

القائى يتم التدريب فيه . ويقترح أن يراعى فى هذه البرامج التدريبية التأكيد بقدر الامكان على الجوانب الآتية :

- أهداف التعليم وفلسفته وخاصة بالنسبة الى المرحلة التعليمية التى ينتمى اليها المتدربون فى البرنامج وعلاقتها بنمو تلاميذ المرحلة ونمو المجتمع ونمو المعلم نفسه مهنيا والاسس التى تقوم عليها النظرية التربوية والاجتماعية للتعليم فى المجتمع .

- نتائج البحوث التى تقوم بها كليات التربية ومراكز البحوث التربوية وخاصة البحوث المتعلقة بموضوع الدورة التدريبية لتكسبه تحت نظر المتدربين ولربطها بموضوعات النورة من جهة وبالنظرية التربوية العامة من جهة أخرى .

- عقد دورات تدريبية تجديدية وتحديثية لجميع الفئات المعنية من المعلمين ونظار المدارس والمديرين والموجهين وغيرهم ، يكون محورها كيفية تطبيق النظرية التربوية وتحقيق أهداف التعليم عن طريق العمل فى مجال النشاط الذى تمارسه مجموعة المتدربين .

٤ - جهاز الاعلام التربوى بوزارة التربية والتعليم :

أفادت وزارة التربية والتعليم حديثا (العام الدراسي ٨٩ / ١٩٩٠) جهازا للاعلام التربوى ليقوم بوظيفة هامة فى المجال للتعليم وحى الربط بين العاملين فى الاجهزة التعليمية من إدارات ومدارس ومراكز الخ ٠٠٠ وتعريفهم باتجاهات مشروعات الوزارة وخطتها وأهدافها والتشريعات والقرارات الوزارية والإدارية التى تحقق هذه الاتجاهات والاهداف .

ومن الأدوات التى يستعين بها جهاز الاعلام التربوى فى سبيلها اهتمام بهذه الوظيفة أصدر مجلة « الاعلام التربوى » وهى مجلة دورية تحصل على تبصير المهنيين بالتعليم بالانشطة والدراسات التى تقوم بها الوزارة وأجهزتها المختلفة .

وهذه الإدارة الجديدة تستطيع أن تعمل على توعية جميع العاملين في أجهزة الوزارة ومدراسها والمديرية التعليمية بالمحافظات بالنظرية التربوية التي تعمل الوزارة في ظلها بحيث يتكاتف الجميع على أهداف مشتركة بدلاً من التضارب الذي لابد أن يحدث في غياب مثل هذه النظرية .

ومجلة الاعلام التربوي التي يصدرها هذا الجهاز الاعلامي توزع على أجهزة الاعلام الاخرى من صحف يومية أو مجلات أو اذاعة وتليفزيون مما يمكن أجهزة الاعلام في الدولة . . . القيام بتوعية الجماهير من أهياء ومفكرين ومثقفين خارج الوحدات التعليمية من الوقوف على أهداف التعليم وفلسفته ووسائل تحقيق أهدافه ، حتى لا يتعارض ما تقوم به المدرسة مثلاً مع ما يحاول بعض الآباء القيام به ، كان يهتم بعض الآباء بتحفيز التلميذ بعض الحقائق الواردة في الكتاب المدرسي بطريقة تجعل منها حقائق جوفاء لا أثر لها في نمو التلميذ عقلياً أو وجدانياً أو تعديل سلوكه ولكن بقصد النجاح في الامتحانات في حين تهمل المدرسة الى تربيته ونموه في اتجاهات مرغوبة في إطار نظرية التعليم التربوية التي يتحدث عنها .

٥ - أجهزة التوجيه والإشراف الفني بالوزارة والادارات المحلية :

الوظيفة الأساسية للتوجيه الفني الذي يقسم به للوجه للمعلمين الذين يقومون بتعليم تلاميذهم في مجال معين من مجالات الدراسة وكذلك الوظيفة الأساسية للإشراف الفني الذي يقوم به ناظر المدرسة على جميع المعلمين في مدرسته هي تحسين أداء المعلم في عمله وفي علاقته بتلاميذه لتربيتهم . ولكن بأي مقياس أو معيار نقيس مستوى تحسين أداء المعلم ؟ قد يذهب البعض الى أن تحسين الاداء يمكن قياسه عن طريق اختبار معلومات التلاميذ وعلى مهارة المعلم في تطبيق تلاميذه هذه المعلومات والحقائق . بل كثيراً ما سمعت بعض المسؤولين يؤكدون أن المعلم الممتاز هو الذي لديه القدرة على نقل «المعلومة» الى عقله التعليمي . فهل يكون هذا التصور سليماً ؟

إذا كان الهدف من التعليم هو إعداد التلميذ للنجاح في الامتحانات التقليدية التي تركز على قياس مدى ما حفظه التلميذ من حقائق ومعلومات دون الاهتمام بتنميته تنمية متكاملة عقليا واجتماعيا وجدانيا وجسميا وسلوكيا الخ . فإن العلم المشار إليه قد يكون معلما ممتازا .

أما إذا كان الهدف من التعليم هو إحداث النمو في الجوانب المشار إليها ونمى لديه مهارة البحث بنفسه عن الحقائق والوصول إليها بمعنى أن التعليم الحقيقي هو تفاعل الحقيقة والخبرة مع المتعلم بما يؤدي إلى تعديل سلوكه وأحكامه في مواقف معينة ، فإن العلم المشار إليه يكون معلما فاشلا مادام يعمل على نقل المعلومة لذاتها ويلقنها للتلميذ ليحفظها .

وهكذا نرى أن النظرية التربوية التي نتبناها ونتمسك بها تساعدها على إصدار الأحكام على أداء العاملين في ميدان التعليم . ولاشك أنه يمكن تحسين أداء المعلمين وتحقيق المزيد من أهداف التعليم وتصحيح مساره عن طريق قيام الموجهين والمشرفين الفنيين بتوضيح المعيار أو المعايير السليمة للحكم على مستوى أداء المعلم وهي المعايير التي تشتق من النظرية التربوية التي تعمل في ظلها .

٦ - نقابات المعلمين وجمعياتهم ومنظماتهم :

وأخيرا نخاطب التعليم كمهنة من المهن الرفيعة مثل مهنة الطب والهندسة والقضاء الخ . . يجب أن يكون لها تنظيمات تعمل على الارتقاء بمستوى هذه المهنة .

ولا يمكن اعتبار أن مستوى المهنة يتحدد فقط بمسوى الأجور أو الدخل التي يحصل عليها أرباب المهنة . ولكن مكانة المهنة تتوقف على مدى ما يؤديه أرباب هذه المهنة من خدمات للمجتمع تكون مؤثرة في حياتهم وفي سعادتهم وما يتوقعه المجتمع من هذه المهنة لتقديمه وإزدهاره .

وحتى لا يحدث أى خلط في تحديد أهداف المجتمع من التعليم وهل

هى تتركز فى نقل المعلومة الى ذهاب التلميذ وتكوين الشخصية السلبية
التي تستقبل المعلومات التي يلقنها له المعلم ، أم هى الاهداف التي يسمى
المجتمع الى تحقيقها بفكر واع وفى ضوء نظرية وفلسفة تربوية للتعليم قائمة
على دراسات علمية متعمقة ؟

ان الدور الذي ينبغي أن تقوم به نقابات المعلمين وجمعياتهم سواء
على المستوى المركزى أو على مستوى المحليات والاقاليم دور هام جداً
فيما يتعلق بارساء أهداف التعليم التي يجب أن تعمل المهنة على تحقيقها
وفى تطوير الاساليب التي تتبع لتحقيق مزيد من هذه الاهداف عن طريق
الخبرات الفنية التي يمر بها المعلمون كل يوم من خلال ممارستهم أعمالهم
المهنية . كما ان للمعلمين وجمعياتهم دوراً هاماً فى توعية الآباء عن طريق
مجالس الآباء فى مدارسهم بالاهداف التي يجب ان يتعاون المنزل ومنح
المدرسة فى تدعيمها بدلا من التعارض الذي كثيرا ما يحدث بينهما .

بذلك تؤدي مهنة التعليم واجبا اساسيا من واجباتها وتحظى باحترام
المجتمع لها .

هذه ايها القارئ الكريم بعض الاعتبارات التي رايت أن اشرك معي
فى التفكير فيها بقصد العمل على النهوض بالتعليم ومهنة التعليم وارساء
المهنة على اساس علمية سليمة .

والله للوقت

التكامل بين نظامي التعليم والتدريب في تنمية القوى العاملة

د. يوسف خليل يوسف

مدير المركز القومي لبحوث التربية الاسبق

من القضايا التي توليها السلطات التعليمية في مختلف الدول عناية خاصة ، قضية العلاقة بين التعليم والتدريب ، والنظر على أنها جزء من كل شامل هو النظام الاجتماعي بشكل عام على أن تكون هذه النظرة مرتبطة بمدى تنظيم التدريب والتعليم معا ، بهدف اعداد المدارس كي يزاول مهنة معينة أو أن يتمم فيها ويتقنها ، وذلك للاعتبارات الآتية (١) .

١ - أن التعليم والتدريب يرتبطان بدرجة بالعمالة وينشأ عن المجتمع العمل والتطوير بوجه عام .

٢ - على الرغم من أنه ليس ثمة فاصل حقيقي بين المجالين في عالمنا المعاصر ، إذ بينما ، يهدف التعليم والتدريب إلى أحدهما إلى توجيه الفرد إلى مجال العمل والانتاج ، فالواقع أيضا أن الفرد خاصة في مستهل حياته العملية يظل في حالة تعلم مستمر وبشكل نشط ، ومن ناحية أخرى يظل معظم العاملين في احتياج دائم إلى تعليم أكثر وتدريب مستمر ، بينما يحتاج أقرانه القدامى إلى إعادة تدريب حين ينتقلون من عمل إلى آخر .

٣ - ونحن نقول أن التعليم والتدريب والعمالة يتداخل بعضها مع بعض في حياة الفرد فإن ذلك يعنى بالضرورة أن كلا من هذه الانماط الثلاثة للنشاط لابد وأن ينظر إليها على أنها سلسلة متصلة الحلقات بين أنماط التنظيم الاجتماعي وهي بهذا تتبادل التأثير في بعضها البعض كما توضح القروض التالية :

(١) المؤتمر الدولي للتربية الرابع والثلاثين المنعقد في جنيف

١٩ - ٢٧ سبتمبر ١٩٧٣ حول العلاقة بين التربية والتعليم وبين التدريب والعمالة - الفقرة (٤) .

(أ) أن عملية التعليم في مجال المدرسة النظامية تحوى عددا من أنشطة « التدريب » مما يدل عليه استئماننا لتصيغه اكتساب المهارات العملية في المدرسة ، ومن ناحية أخرى ، فإن عملية التدريب تتضمن بنورها قدرا من التعليم يمارسها الفرد أثناء التدريب ذاته .

(ب) إذا كان تعقده الحياة الحديثة يسمح الى حد ما بالتمييز بين التعليم والتدريب فإن من الخطورة بمكان الفصل القاطع بينهما خاصة إذا فصلنا بين القيم الثقافية ، والقيم العملية كعناصر تدخل ضمن تكوين الفرد وتطوره ، فلتعليم هو جزء من الحياة ، وعلى هذا فإن النظم التي أرسيت لخدمة التعليم والتدريب لابد وان تتبادل التأثير والدعم مع بعضها البعض .

(ج) وإذا كان أى نظام للتدريب قد تم بناؤه على أساس التعليم العام فإنه ينبغي توجيهه نحو إعداد المدارس للعمل واكتسابه المهارات والمعرفة والقدرات اللازمة لهذا العمل . وإذا عدنا للقول بأن تعقده عمليات الانتاج تتطلب تنظيما للتدريب فضلا عن التربية والتعليم - فإن من الخطورة المبالغة في إبراز وتكريس هذا الانفصال .

(د) يتطلب مجال العمالة حدا أدنى من التعليم والتدريب حصلهما العامل في مرحلة مبكرة من حياته وفي إطار هذه الحقيقة تؤثر العمالة على نظام التعليم ، على أن الحاجة تدعو الى العمل بمبدأ التعلم المستمر وإعادة تدريب العاملين ، وعلى هذا نجد ان نظام العمالة ذاتها تكتسب وظائف تعليمية تربوية ، وفي هذا الاطار أيضا يتبقى أن ترتبط هذه النظر بالمبادئ التربوية السليمة (١) .

وبعد .. فانه ارتباطا بهذه المقدمة ، نعالج موضوع العلاقة بين التدريب وكل من التعليم النظامي ، والتعليم غير النظامي .

أولا : العلاقة بين التدريب والتعليم النظامي :

تبدو العلاقة بين التدريب النظامي Formal Education علاقة عضوية في البلاد النامية ومن بينها مصر حيث يتم التدريب الى

(١) المرجع السابق الفقرة (٥) أ - ج - د - هـ .

لاعداد العمال المهرة بالمدارس الفنية ، فى ورش هذه المدارس ذاتها *
ومن اهم عيوب هذا النظام عدم إتاحة الفرصة للتدريب التحويلى للانتقال
من مهنة الى اخرى فضلا عن كثرة من طلابه ، يلتحقون بعد تخرجهم بهم
لعلاقة لها بالاعداد والتدريب الذى تلقوه ، واطافة الى ذلك فانه تدريب
منقوص وذو تكلفة مرتفعة .

كذلك تبدو العلاقة بين التعليم النظامى والتدريب علاقة وطيدة:
فى تولى وزارات التعليم فى البلاد النامية مسئولية وضع السياسات
القومية لتدريب الافراد فى كل قطاعات النشاط الاقتصادى ، واذا كانت
وزارات اخرى مختلفة وأجهزة متباينة على مستوى الدولة ، تشارك
تهيئة سبل التدريب ووسائله - كما هو الحال فى بلغاريا وبولندا - فان
محتوى برامج التدريب ومواده ونظم التقويم لابد ان تقرها وزارة التعليم .
وقبل اقرارها تخضع تلك البرامج لفحص شامل يقوم به ممثلون عن المؤسسات
والهيئات المعنية ما بين الوزارات والمشروعات الاقتصادية والبنابات
والاتحادات العمالية ومؤسسات البحث العلمى ، والتعليم .
العالى ، وتهمىء وزارة التعليم كل الوسائل لهذه الدراسة العريضة من
خلال اجهزة تتولى التنسيق بين الهيئات المختلفة (١) .

كذلك ، فانه من أمثلة نماذج التدريب الذى يتم فى مدارس التعليم
النظامى ، تلك التدريبات التى تتم فى المدارس الصناعية فى غير اوقات
الدراسة بها لتنفيذ برامج التدريب المهنى السريع كما هو الحال فى بعض
المدارس الفنية الصناعية فى مصر . فوزارة الصناعة والشركات الصناعية
ووزارة الاسكان والتعمير ، وهيئة البريد تستخدم بعض مدارس وزارة
التربية والتعليم الى جانب المراكز التى أقامتها هذه الهيئة وذلك عملاً
للمادة (٣٤) من قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، حيث تنص هام
المادة على أنه « يجوز للوحدات المحلية المختصة وقطاعات الانتاج التى تستفيد

(١) المؤتمر الدولى للتربية - الدورة ٣٤ - مرجع سابق الفقرتان .

من امكانيات مدارس التعليم الثانوى الفنى فى رفع المستوى المهنى لاصحاب
المهن والحرف والعمال فى دائرة المحافظة ، كما نصت المادة (٣٥) على انه
« يجوز للعاملين الفنيين فى مختلف قطاعات الانتاج والخدمات التقدم
للامتحانات مدارس التعليم الثانوى الفنى من الخارج ، ويصدر بشروط
التقسيم للاتحاق ونظامه قرار من وزير التعليم » .

كذلك فئمة امثلة للتدريبات التى تهتم فى مؤسسات التعليم النظامى
على المستوى الجامعى ، لزيادة قدرات التقنيين والتكنولوجيين دورات
التدريب التجديدية والتنشيطية التى تنظم لخريجي الجامعات بما من
شأنه ان يرفع مستوى ادائهم ويعزز من مهاراتهم وقدراتهم ويزودهم
بالمستحدث فى مجالات المعرفة التى تتعلق او تتكامل مع ميادين تخصصهم
اذ انه من المتعارف عليه فى معظم دول العالم ان التخصص الدقيق للفرء
يبدأ بعد حصوله على الدرجة الجامعية الاولى . هذا ، وقد تكرر هذه
البرامج التعليمية والتدريبية فى مواعيد دورية او شبه دورية تحقيقا
لاستمرارية الاهداف المتوخاه بعد التخرج ، والتدرج فى مستويا
المستولية وتنوع السلطات والصلاحيات والواجبات (٢) .

هذا من ناحية العلاقة بين التعليم النظامى بمؤسساته ونظمته
والتدريب ومن ناحية اخرى ، فان من النماذج التى تجسد العلاقة بين
التدريب والتعليم غير النظامى التلمذة الصناعية خارج المؤسسات التابعة
لوزارات التعليم ، وذلك لاعداد فئة العمال المهرة من خلال التدريب الذى
يتم داخل المنشآت والمؤسسات لفترة معينة طبقا لعقد او اتفاق يحدد
جه التزامات كل من صاحب المنشأة والمتدرب ويمكن ان تبدأ المرحلة الاولى

(٢) المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا - الدورة
الثانية عشرة « سبتمبر ١٩٨٤ - يونيو ١٩٨٥ » : الجامعات والتعليم
المستمر من اجل التنمية ص ١٢٣ .

من هذا التدريب داخل مركز تدريب متخصص للتدريب على المهارات الأساسية على أن يستكمل التدريب الانتاجي داخل المنشآت ذاتها (١) .

كذلك تشير دراسات مكتب التربية الدولي الى ان نظام التلمذة الصناعية مطبق في بعض الدول المتقدمة والنامية على السواء مرتكزا على تعليم عام أساسي تتفاوت مدته حسب ظروف كل دولة من النواحي الاجتماعية والاقتصادية . ففي بعض الدول الأوروبية نجد نظام التلمذة الصناعية فيها هو الشكل الأساسي للتدريب بينما يقل الاعتماد على المدارس المهنية الرسمية في اعداد وتدريب العمال المهرة كما هي الحال في قتلند وفي المملكة المتحدة لا يعد النظام العام للتعليم مسئولاً عن توفير المهارات اللازمة للعمال فهذه المسئولية تقع على الدوائر الصناعية وأصحاب الأعمال في قطاع الصناعة بالدرجة الأولى .

وفي مصر تعتمد الجهود التدريبية للهيئات والوزارات خارج وزارة التربية والتعليم العالي ، وتمثل هذه الجهود في نظام التلمذة الصناعية الحديثة وتتولى وزارة الصناعة وبعض الشركات كما تمثل في أنماط عديدة من مراكز التدريب التي تتنوع من حيث بقاؤها والتنظيم ، ومستوى التكوين ، ومدد التدريب ، وشروط الالتحاق ، والتسمية ، وحصة الإشراف والتمويل ، وهي تمتاز بالذات الكاملة قللاً تشترط سناً معينة أو مؤهلاً دراسياً ، وإن كان البعض يشد عن هذه القاعدة (٢) .

(١) المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية ، نادية حليم ،

التدريب المهني في مصر ، بحث ميداني ١٩٨٢ ، ص ٤ .

(٢) المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ، تقرير الدورة العاشرة أكتوبر ٨٢ - يوليو ١٩٨٣ م الجهود التعليمية والتدريبية للوزارات والهيئات خارج نطاق وزارة التربية والتعليم . من ص ٢٧ الى ص ٤٢ .

وجهة نظر تحليلية نقدية تخفيض سنوات الإلزام المادة ثمان سنوات

دكتور همام بدرأوى زيدان
كلية التربية - جامعة الأزهر

تم بموجب قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ مدد عدد سنوات الإلزام الى تسع سنوات بدلا من ست سنوات ، وبذلك شملت مراحل التعليم الإلزامى كلا من المرحلتين الابتدائية (ست سنوات) ، والاعدادية (ثلاث سنوات) ، حيث نص فى المادة الخامسة عشرة منه على أن « التعليم الاساسى حق لجميع الاطفال المصريين الذين يبلغون السادسة من عمرهم » تلتزم الدولة بتوفيره لهم ، ويلتزم الاباء وأولياء الامور بتنفيذه وذلك على مدى تسع سنوات دراسية « (١) واستمر هذا الوضع حتى نهاية العام الدراسى ١٩٨٨/٨٧ .

تم بموجب القانون ١١٣ لسنة ١٩٨٨ تعديل بعض مواد القانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ وبخاصة فيما يتعلق بعدد سنوات الإلزام حيث تعدلت المادة الرابعة منه لتصبح .

تكون مدة الدراسة فى التعليم قبل الجامعى على النحو التالى :

- « ثمانى سنوات للتعليم الاساسى الإلزامى اعتبارا من انعدام الدراسى ١٩٨٩/٨٨ ويتكون من حلقتين « الحلقة الابتدائية » ومدتها خمس سنوات ، والحلقة الاعدادية ومدتها ثلاث سنوات (٢) . وبذلك تم خفض عدد سنوات الإلزام عاما دراسيا اعتبارا من ١٩٨٩/٨٨ ، وترتب على ذلك أن اعتبر كل من الصفين الخامس والسادس الابتدائيين فى العام الدراسى ١٩٨٩/٨٨ « وكانهما صفيا دراسيا واحدا (يمثل المقيدون فيهما فوجا مزدوجا) ينتقل التاجحون منهما الى الصف الاول من الحلقة الاعدادية .

وفى ضوء ذلك أصبح المتقيدون فى الصف الأول من الحلقة الإعدادية فى العام الدراسى ١٩٩٠/٨٩ أكثر من ضعف عدد طلابه الذين كانوا مقيدين فى العام السابق (١٩٨٩/٨٨) ليصل العدد الى ما يقرب من مليونين من الطلاب .

وفى ضوء ما سبق يمكن تسجيل الملاحظات التالية :

(٤) أن المهمة الضالفة لمرحلة التعليم الإلزامى فى معظم دول العالم ، هى أنه تعليم ممتد يشتمل على كل من مرحلة التعليم الابتدائى ، ومرحلة التعليم الإعدادى (القسم الأول من المرحلة الثانوية) (٣) .

(ب) تسعى دول العالم الى مد عدد سنوات الإلزام تدريجيا لتشمل مراحل أخرى حتى وصل بعضها بسن الإلزام الى نهاية المرحلة الثانوية (٤) .

(ج) أن الدستور المصرى قد كفل حق التعليم للجميع ، وبالمجان . وهو الإلزامى فى المرحلة الابتدائية ، وأن مسئولية الدولة هى السعى الى الإلزام تدريجيا الى مراحل تعليمية أخرى (٥) .

(د) أن اللجان التى شكلتها وزارة التربية والتعليم منذ يناير ١٩٨٧ والتى أنشئت عن اللجنة الاستشارية لتطوير وتحديث التعليم برئاسة السيد الوزير ، والتى اعتبرت نتائج أعمالها وما تقدمت به من تقارير منطلقات أساسية لفكرة المؤتمر القومى لتطوير التعليم « أمس لها مستقبل » والتى عقدت فى الفترة من ١٤ - ١٦ يوليو ١٩٨٧ .

أن أيا من تقارير تلك اللجان لم تذكر تصريحاً أو تلميحا أية إشارة الى اقتراح خفض عدد سنوات الإلزام ٠٠٠ وبخاصة لجنة « التحسين الكيفى وتحديث التعليم » ، والتى أنيط بها مناقشة واقتراح ادخال بعض التعديلات المناسبة على مواد قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ وذلك فى ضوء ممارسات التطبيق (٦) .

(هـ) أن تقرير ونتائج الندوة التى شارك فيها نخبة من رجال الفكر

والاقتصاد والسياسة والتعليم بدعوة من الاستاذ الدكتور وزير التعليم تحت عنوان « مشكلات مصر ودور التعليم في حلها » وذلك يوم الثلاثاء الموافق ١٦/٦/١٩٨٧ لم ترد فيه كلمة واحدة سواء تلميحا أم تصريحاً حول اقتراح خفض عدد سنوات الالتزام ، بل العكس فقد أكدت على الالتزامية ، والمجانبة (٧) .

(د) ان تقارير ونتائج تحليل مؤتمرات المعلمين في المديرية التعليمية بمحافظة مصر المختلفة ، والتي عقدت خلال شهرى فبراير ومارس ١٩٧٨ م والتي تم تخصيصها لمناقشة مشكلات التعليم ومقترحات حلها ، لم تتضمن ايضاً أية إشارة الى خفض عدد سنوات الالتزام (٨) .

(ز) ان استراتيجية تطوير التعليم في مصر ، والتي تقبل بها الدكتور أحمد فتحي سرور الى المؤتمر القومى لتطوير التعليم (يوليو ١٩٨٧) لم تتضمن فى أى من صفحاتها أية إشارة الى تصور ، أو اقتراح بخفض عدد سنوات الالتزام (٩) .

(ح) لم يرد فى توصيات المؤتمر القومى للتعليم (يوليو ١٩٨٧) والبالغ عددها مائة وست وثلاثون توصية ، لم ترد توصية واحدة بخفض عدد سنوات الالتزام ، أو حتى يفهم منها هذا المعنى (١٠) .

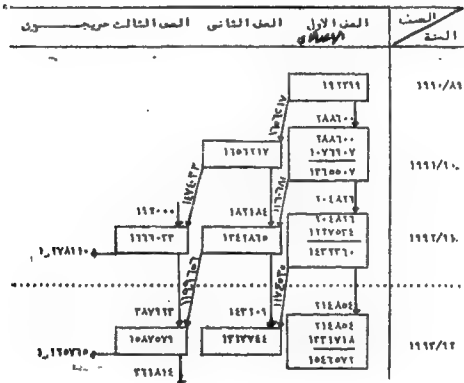
والسؤال الذى يطرح نفسه وبالحاج هو : -

كيف أن الدولة مثلة فى دستورها ، وأجهزتها ، ومنظماتها ، وهيئاتها ، وأفرادها سواء من المتخصصين فى التعليم أو المعنيين به ، يؤكسون على مدى سنوات الالتزام ، وكذلك اللجان والمؤتمرات التى عقدتها وزارة التعليم ، وأيضا الاستراتيجية التى تقبل بها السيد الوزير لمؤتمر تطوير التعليم (يوليو ١٩٨٧) وتوصيات هذا المؤتمر ، الجميع يؤكد على ذلك ، فجاء ، وبعد حوالى ستة أشهر فقط من انتهاء المؤتمر والاستراتيجية ، تبعا على استحياء مناقشات خفض سنوات الالتزام فى لجنة التعليم بمجلس الشعب (بدءا من مارس ١٩٨٨) ثم يتم اقرارها

من المجلس في يونيو ١٩٨٨ ، أى بعد أقل من عام من انعقاد مؤتمر التعليم الذى افتتحه السيد رئيس الجمعية ١٩٩٢ .

ما ترتب عليه تغيير هيكل في بناء نظام التعليم في مصر ، وما استتبعه من مشكلات سوف يعاني منها نظام التعليم لأكثر من عشر سنوات - على المستوى الكمي - وربما سيعاني منها المجتمع المصري لعشرات السنين القادمة - على المستوى الكيفي - وفيما يلي بعض الأدلة :

مخطط تطور تدفق الفوج المزدوج ، وأثره على أعداد المقيدين بالحلقة الاعدادية وفقا لمعدلات (النجاح والرسوب) في الفترة من ٩٠/٨٩ حتى ١٩٩٣/٩٢ (١) .



(*) متوسط نسبة الرسوب المحسوبة (الصف الاول ١٥٪ ، الصف الثاني ١١٪ ، الصف الثالث ٢٤٪) ، في ضوء نسب السنوات الخمس السابقة .

ويمكن أن نلاحظ من هذا المخطط ما يلي :

- أن الفوج المزدوج بدأ في الحلقة الإعدادية من الصفات الدراسية ١٩٩٠/٨٩ وسيستمر تأثيره على القيد بها حتى العام الدراسي ١٩٩٣/٩٢ .

- أن عدد المقيدين في الصف الأول الإعدادي مع بداية هذا الفوج ١٩٩٠/٨٩ بلغ ما يقرب من مليونين من الطلاب (في الوقت الذي كان فيه عدد المقيدين بنفس الصف في العام الدراسي السابق (١٩٨٩/٨٨) بلغ حوالي ٨٠٠.٠٠٠ طالب فقط بمعنى أن عدد الطلاب المقيدين قد زاد ضعف ونصف تقريبا ، وسوف تستمر الزيادة في القيد في هذا الصف في السنوات التالية نتيجة لزيادة أعداد الراسبين من هذا الفوج المزدوج ، بالإضافة إلى الزيادة الطبيعية لأعداد المنقولين من الصف الخامس الابتدائي إلى الصف الأول الإعدادي سنوياً (لاحظ القيد في السنوات من ١٩٩١/٩٠ حتى ١٩٩٣/٢) .

- كذلك أيضا بالنسبة للقيد في كل من الصفين الثاني والثالث الإعداديين حيث يبلغ عدد المقيدين في الصف الثاني الإعدادي في العام الدراسي ١٩٩١/٩٠ حوالي (١٦٥٦٢١٧) طالبا ، بينما كان المقيدون في الصف نفسه في العام الدراسي السابق (١٩٩٠/٨٩) حوالي (٧١٤٠٠٠) طالب وسيصل عدد المقيدين في الصف الثالث الإعدادي عام (١٩٩٢/٩١) حوالي (١٦٦٦٠٣٣) طالبا ، بينما كان المقيدون في الصف نفسه في العام الدراسي السابق (١٩٩١/٩٠) حوالي (٨٠٠.٠٠٠) طالب .

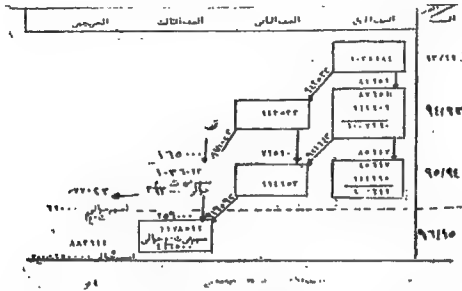
- سيصل عدد طلاب هذا الفوج الذين سيحصلون على شهادة انتهاء الدراسة بالتعليم الأساسي عام (١٩٩٢/٩١) إلى (١٢٧٨١١٠) طالب ، وفي العام التالي (١٩٩٣/٩٢) إلى (١٢٢٥٧٦٥) طالب ، يدخل من كل مجموعة منها إلى المدارس الثانوية ما لا يقل عن مليون طالب كل عام من هذين العامين في الوقت الذي يصل فيه عدد المقيدين الآن في جميع المدارس الثانوية بجميع صفوفها حوالي المليون طالب .

- ترتب على وجود هذا الفوج المزدوج أنه تم افتتاح فصول للمرحلة الإعدادية فى معظم المدارس الابتدائية وبخاصة الفصول التى كانت مخصصة للصفا السادس الذى تم الغاؤه - مما ترتب عليه قيام معلمين المرحلة الابتدائية بالتدريس بصقوف المرحلة الإعدادية ، نتيجة لعدم خبرة معلمى المرحلة الإعدادية على تغطية ما حدث من زيادة رهيبة فى عدد الحصص بالصفا الاول اعدادى ، وكذلك بالنسبة للصفا الثانى اعدادى هذا العام ١٩٩١/٩٠ ، وكذلك فى الثالث اعدادى ١٩٩٢/٩١ - مع ما يترتب على ذلك كله من أثر على نوعية التدريس من ناحية ، ونوعية التعليم والخريجين من ناحية أخرى نتيجة لتفاوت إمكانات كل من المدارس الإعدادية والمدارس الابتدائية وكذلك معلمى كل منهما .

- اعداد مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين طلاب هذا الفوج المزدوج بعضهم سينهى المرحلة فى ثمان سنوات ، والبعض الآخر فى تسع سنوات ، وكذلك فإن بعضهم قضى العام الدراسى الاول من الحلقة الإعدادية فى مدارس ابتدائية ، يقوم بتدريس كثير من المواد فيها معلمون من الابتدائى والبعض الآخر فى مدارس إعدادية ، مع زيادة كبيرة فى كثافة الفصول فى كل منهما .

- أدت كل هذه التفاوتات الى مزيد من التفاوتات فى العملية التعليمية ، والتحصيل الدراسى مما انعكس ذلك كله على زيادة ظاهرة الدروس الخصوصية سواء فى هذا المستوى (اعدادى) ، أم فى المستوى السابق عليه (الصفين الرابع والخامس الابتدائيين) .

مخطط تطور تدفق الفوج المزدوج ، وأثره على أعداد المقيدین
للمرحلة الثانوية بنوعياتها وفقاً لمعدلات (النجاح والرسوب)
في الفترة من ٩٣/٩٢ حتى ١٩٩٦



(*) متوسط نسب الرسوب المحسوبة (الصف الاول ٨٥٪ ،
الصف الثاني ٧٥٪ ، الصف الثالث ٢٥٪) ، فهو ضوء نسب السنوات
التي تسبقه .

ومن مخطط تدفق الفوج المزدوج في المرحلة الثانوية وأثره على حركة
القييد فيها يمكن أن نلاحظ ما يلي :

- أن الفوج المزدوج سيبدأ في الصف الاول بالمدراس الثانوية
بنوعياتها المختلفة (ما بين ٣٠ - ٣٥ / ثانوى عام ، ٧٠ - ٦٥ / ثانوى
فتى) وذلك اعتباراً من العام الدراسى ٩٢/٩٣ ، وسيستمر تأثيره
على حركة القيد بها حتى العام الدراسى ٩٥/٩٦ م .

- سيصل عدد المقيدین من هذا الفوج في الصف الاول الثانوى
عام ٩٢/٩٣ م حوالى (١٠٣١٨٤) ، في الوقت الذى يصل فيه
عدد المقيدین في الصف نفسه هذا العام (٩٠/٩١) أقل من
٥٠٠٠٠ طالب ، وعدد المقيدین في المرحلة كلها حوالى مليون
طالب ، بمعنى أن هذا الفوج سيضاعف أعداد الذين يقبلون بالمرحلة

الثانوية الى أكثر من ضعفى عدد المقبولين فى العام السابق عليه
(١٩٩٢/٩١) . وطبيعى أن ذلك سيؤثر على حركة القيد فى السنوات
التالية بسبب زيادة أعداد الراسبين من هذا الفوج ، بالإضافة الى
الزيادة الطبيعية المتدرجة فى حركة القبول بالمرحلة الثانوية سنويا .

- كذلك أيضا بالنسبة لحركة القيد فى كل من الصفين الثانى
والثالث بالمرحلة الثانوية حيث نلاحظ زيادة أعداد المقيدين من الفوج
المزدوج بكل من هذين الصفين الى أكثر من ضعفى عدد المقيدين فى السنة
السابقة فسوف يكون عدد المقيدين فى الصف الثانى عام ١٩٩٤/٩٣
حوالى (٩٤٣٥٣٣) طالبا وفى الصف الثالث عام ١٩٩٥/٩٤ حوالى
(١٠٣٦٠٢٣ طالبا) ، وفى العام الدراسى ١٩٩٦/٩٥ حوالى
(١١٨٥٩٢ طالبا) .

- سيصل عدد طلاب الفوج المزدوج الذين سيحصلون على شهادة
اتمام الدراسة بالمرحلة الثانوية بنوعياتها عام ١٩٩٥/٩٤ حوالى
(٧٧٧٠٢٣) طالبا يكون من بينهم حوالى (٢٢٠٠٠٠ طالب) حاصلين
على الثانوية العامة ، وفى العام الدراسى ١٩٩٦/٩٥ سيصل العدد الى
حوالى (٨٨٣٩٤٤ طالب) يكون من بينهم حوالى (٢٥٠٠٠٠ طالب)
حاصلين على الثانوية العامة ، هذا فى الوقت الذى بلغ فيه عدد الناجحين
فى الثانوية العامة هذا العام (١٩٩٠/٨٩) حوالى (١٢٨٠٠٠٠ طالبا)
يشغل منهم الجامعات حوالى (٦٥٠٠٠٠ طالب فقط) .

سيترتب على زيادة أعداد المقيدين بالصف الاول الثانوى أن
تعمل بعض فصول المدارس الاعدادية كقصور لاستيعاب المقيدون
بالصف الاول الثانوى وما يمكن أن يترتب على ذلك من تفاوتات فى نوعية
الامكانات بكل من المدرستين الاعدادية والثانوية ، بما ينعكس ذلك على
نوعية التعليم والتحصيل ، وكثافة الفصل ، وزيادة ظاهرة الدروس
الخصوصية .

- ان هذا الفوج المزدوج سوف يؤثر على حركة القيد بالجامعات
والمعاهد العليا اعتبارا من العام الجامعى ١٩٩٦/٩٥ وحتى بداية العقد

الاول من القرن الحادى والعشرين (١٩٩٠/٢٠٠٠) ، وما يرتبط بذلك من تساؤلات حول مدى القدرة على الاستيعاب ، واعتماد المقبولين ، وبوعية الجامعى آنذاك .

هنا وتوجد عدة ادلة اخرى يمكن ان نسوق منها :

- فى ضوء كل من العرض السابق لبعض الادلة من ناحية ، والزيادة الطبيعية المطردة فى أعداد المقبولين والمقيدين بمراحل التعليم نتيجة للزيادة السكانية وزيادة الاقبال على التعليم من ناحية اخرى ، فإنه يمكن القول بأن قرار خفض سنوات الالتزام وما ترتب عليه من وجود فوج دراسى مزدوج ، قد عجل من ايجاد مشكلة تكدر متحركة فى صفوف التعليم ومراحله كان من الممكن الا تبدأ فى نظام التعليم قبل خمس عشرة سنة على الاقل وفى هذه الحالة يمكن التحسب لها ببناء النصول والمدارس اللازمة خلال هذه السنوات .

- ان الغاء الصف السادس من حلقة التعليم الابتدائى ، لم يتم الاستفادة من حجرات الدراسة التى كانت مخصصة له ، لكى تساهم فى خفض كثافة الفصول بالمرحلة الابتدائية ، وذلك بسبب استخدام تلك الحجرات لاستيعاب الاعداد الكبيرة التى تم قبولها بالصف الاول من المرحلة الاعدادية واستظل كذلك حتى نهاية اثر ذلك الفوج من المرحلة الاعدادية نهائيا ووقتها سوف تتولى الزيادة الطبيعية المطردة فى أعداد المقيدين نتيجة للزيادة السكانية ، ابقاء الوقف كما هو عليه ، بالإضافة الى ما يمكن أن تسببه الزيادة المفاجئة لاعداد المقبولين من هذا الفوج فى الصف الاول من المرحلة الثانوية ، ومن استخدام بعض حجرات الدراسة بالمرحلة الاعدادية لاستيعاب بعض المقبولين فى الصف الاول الثانوى .

- أن عدد الذين سينتهون دراستهم بالمرحلة الثانوية (وبخاصة من المدارس الفنية) سيكون مضاعفا عامى ١٩٩٥/٩٥ ، ١٩٩٦/٩٦ عن السنوات التى قبلها . ومعلوم أن هؤلاء يزغبون فى دخول مصوق العمل .

- كذلك فإن أعداد الخريجين من الجامعات والمعاهد العليا
مبتضاغة أيضا خلال الفترة من أعوام ١٩٩٧/٩٦ حتى ٢٠٠٠/٩٩ عن
الأعوام التي قبلها ومعلوم أيضا أن هؤلاء يرغبون في دخول سوق العمل .
- ان تخفيض عدد سنوات الالتزام لمدة عام يمكن أن يؤدي إلى
تدنى نوعية التعليم وضعف القدرات التحصيلية لدى الطلاب ، وتقضى
ظاهرة الدروس الخصوصية ، والغش ، بالإضافة إلى زيادة ما تتطلبه
كل من المدرسة والأسرة من أعباء ، وذلك بسبب عدم وجود المتطلبات
الضرورية الأساسية التي كان لابد من توافرها قبل اللجوء إلى هذا
الخفض سواء بالنسبة للمدرسة وإمكاناتها ، أم للمعلمين ونوعياتهم .
أم للمناخ المدرسي وعوامله ، أم للإدارة المدرسية ، وعمليات التدريب ،
أم للعلاقة بين كل من المدرسة والأسرة ، والمدرسة والبيئة ، والمدرسة
ووسائل الإعلام . . . الخ .

وفي النهاية لابد وأن نعود مرة أخرى لقيود التخطيط التربوي في
مصر وذلك في ضوء خفض سنوات الالتزام إلى ثماني سنوات بدلا من
تسع والذي تحدثنا عن بعض تبعاته وآثاره على نظام التعليم فنستأنس
ههنا أخرى :

- ألم تكن هناك بدائل أخرى ؟ تحقيقا للمرونة ؟
- وهل أخذ المخططون مبدأ المشاركة ؟ والمشاركة ؟ قبل وأثناء
التفكير في هذا الخفض ؟ وما يمكن أن يترتب عليه من آثار ؟
- وهل وضع المخططون اتجاهات الرأي العام في اعتبارهم ؟
- وهل وضع المخططون نصب أعينهم الجوانب الاجتماعية
للتعليم ، أنيا ، ومستقبلا ؟ أم أنهم اكتفوا بإغراء بعض الجوانب
الاقتصادية قصيرة المدى ؟
- هل راعى المخططون إحداث التوازن بين الجوانب السيامية
والفنية والإدارية لعملية التخطيط ، أم تغلب أحدها على الآخرين ؟ وإذا
حدث ذلك نقول :
- ما جدوى التخطيط حينئذ ؟ ؟

المراجع

- ١ - جمهورية مصر العربية - وزارة التربية والتعليم - قانون التعليم ١٣٩ لسنة ٨١ - مطابع وزارة التربية والتعليم ١٩٨٣
- ٢ - قانون ٢٣٣ لسنة ٨٨ مطابع وزارة التربية والتعليم ١٩٨٩ .
- ٣ - احمد كامل عاشور وآخرون - دراسة تجليلية مقارنة للسليم التعليمى فى مراحل التعليم العام - المركز القومى للبحوث التربوية سنة ١٩٨٨ ص ٩٨ .
- ٤ - المرجع نفسه ص ٩٨ .
- ٥ - جمهورية مصر العربية - الدستور - الهيئة العامة للمطابع الاميرية ١٩٧٥ .
- ٦ - وزارة التربية والتعليم دراسات فى تطوير التعليم - مطبعة وزارة التربية والتعليم لسنة ١٩٨٧ .
- ٧ - وزارة التربية والتعليم - ندوة مشكلات مصر ودور التعليم فى حلها - مطابع الجهاز المركزى للكتب .
- ٨ - المركز القومى للبحوث التربوية - تحليل آراء وتوصيات مؤتمر المعلمين بالمحافظات استنسل لسنة ١٩٨٧ .
- ٩ - جمهورية مصر العربية - استراتيجية تطوير التعليم للاستاد الجهاز المركزى للكتب ١٩٨٧ .
- ١٠ - وزارة التربية والتعليم توصيات المؤتمر القومى لتطور التعليم يوليو ١٩٨٧ .
- ١١ - وزارة التربية والتعليم - الاحصاء الاستقرائى السنوى لمراحل التعليم العام من ١٩٨٥ - ١٩٩٠ .
- ١٢ - الادارة العامة للاحصاء الحاسب الآلى - بوزارة التربية والتعليم .

دراسة تحليلية مقارنة للبريلود المستقلة والمتصلة بالفيوغ عن « شوستاكوفيتش »

د. نادية عبد الرحيم حسين

كلية التربية الموسيقية

جامعة حلوان

مقدمة :

كانت موجة التجارب التي عاشها القرن العشرون تهدف الى البحث عن أسس ومفاهيم جديدة لموسيقى هذا العصر . فقامت عدة محاولات من الموسيقيين تهدف الى إعادة تنظيم المادة الموسيقية تنظيمًا جديدًا نتج عنه تغييرات كثيرة طرأت على العناصر الموسيقية ، منها التحرر من النظام المقامي التقليدي القائم على المقامات الكبيرة والصغيرة حتى وصلت الى الحد الذي يكاد يصل بها الى اللامقامية ، كما ظهرت أيضًا المقامية المزدوجة والمقامية المتعددة ، كذلك الخروج من قيود الوحدة الارتفاعية للموازين الموسيقية واستخدام موازين غير مطروقة أو استخدام أكثر من ميزان واحد خلال المقطوعة الواحدة . واستخدام أيقاع واحد يسمع طوال المقطوعة الموسيقية دون توقف في شكل « اوستيناتو » على نمط الباص المستمر ، ومنها أيضًا الغاء الفروق بين النالفات المتوافقة والمتنافرة ، والغاء العلاقات التقليدية التي كانت تحتم تصرف تألف الى آخر . وأصبحت الموسيقى تنتقل من هارمونيات متنافرة الى هارمونيات أكثر أو أقل تنافرا . وظهر أيضًا اتجاه آخر أهتم بالكتابة الافقية البوليفونية التي لا تهتم بالترابط الهارموني والذي أطلق عليه الكنترا بنط المتنافر . ونتيجة لذلك زاد الاهتمام في هذا العصر بموسيقى عصر الباروك ومؤلفاته مثل البريلود والفيوغ والباسيكاليا والكنتريو جروسو .

مشكلة البحث :

نظرا للتجارب والاتجاهات والاهتمامات في القرن العشرين التي جعلها الاهتمام بأحياء وتناول مؤلفات عصر الباروك ، فقد رأت الباحثة «التعرض لمؤلفة البريلود التي زاد تناول مؤلفي القرن العشرين لها في مؤلفاتهم أما مستقلة أو مرتبطة بالفوج وعلى وجه الخصوص المؤلف للموسيقى الروسى «دمترى شوستاكوفيتش Schostakovich, Dmitri سنة ١٩٠٦ - ١٩٧٥ خاصة ان هذا المؤلف لم يحظ باهتمام المراجع العلمية الموسيقية العربية في مصر »

هذا وقد أجريت دراستان عن البريلود الاولى بعنوان : « البريلود عند كل من « باخ » و « شوبان » و « ديبوس » (١) ، والثانية بعنوان المقسمة عند كل من « شوبان » و « سكريابين » (٢) وقد أهتمت كل من هاتين الدراستين بأسلوب أداء البريلود .

ويتعرض البحث الراهن للبريلود كمقطوعة مستقلة وكمقطوعة متصلة بالفوج في القرن العشرين من خلال مؤلف موسيقى واحد .
يعاليف كلا النوعين وذلك للمقارنة بين أسلوب تأليفه لكل منها .

الهدف من البحث :

التعرف على أوجه التشابه وأوجه الاختلاف في أسلوب تأليف شوستاكوفيتش ، لكل من البريلود المستقلة والبريلود المتصلة بالفوج .

(١) سيسيل تادرس يعقوب : « البريلود عند كل من باخ وشوبان » ، ديبوس ، رسالة ماجستير غير منشورة ، القاهرة : كلية التربية الموسيقية جامعة حلوان سنة ١٩٧٨ .

(٢) ابتسام محمد نصر العادلى « المقسمة عند كل من شوبان وسكريابين » ، القاهرة : صحيفة التربية السنة العاشرة والثلاثون العدد الاول ، أكتوبر سنة ١٩٨٧ .

ولتحقيق الهدف من البحث تعرضت الباحثة لنشأة البريلود وتاريخها وأنواعها على مر العصور مع القاء الضوء على المؤلف الموسيقي « شوستاكوفيتش » من حيث حياته الفنية ومؤلفاته وأسلوبه ، ثم مؤلفه البريلود بنوعيهما عنده ، ثم قامت بالتحليل التفصيلي لعينة منتداه تشمل أربع مقطوعات من البريلود المستقلة وأربع مقطوعات من البريلود المتصلة بالفيرج .

البريلود نشأتها وتاريخها :

نبعت فكرة البريلود في العصور المبكرة من الارتجال القصيرة التي كانت يؤديها عازفو آلات العود لضبط أوتارهم ، أو عازفو آلات لوحات المفاتيح عندما كانوا يختبرون ملمس آلاتهم أو عازف الأرغن في الكنيسة الذي كان يؤكد طبقة مقام المقطوعة التي سيفنيها الكورال في جرافجه . وقد كانت البريلود صيغة حرة تعتمد منذ البداية على فكرة استعراض فن الأداء .

ويوجد ثلاثة أنواع رئيسية من البريلود على مر العصور .
كما يلي :-

١ - بريلود غير متصلة : Unattached prelude

ليس لها تنمة أو تكملة محددة ، ولكن يمكن أن تنقسم أي مقطوعة موسيقية أو عدة مقطوعات في نفس المقام الموسيقي . وأغلب المقدمات المبكرة من هذا النوع وأقدمها خمس مقطوعات قصيرة للأرغن ظهرت سنة ١٤٤٨ . تتكون كل منها من ارتجال وزخارف لحنية في اليد اليمنى بمصاحبة بطيئة من صوت أو صوتين باليد اليسرى ، ثم عرف المزيد من أنواع البريلود منذ القرن ١٦ فقد وجدت أمثلة من ألمانيا في مدونات آلات لوحات المفاتيح ليست أطول من بريلود القرن ١٥ فهي من ١٥ إلى ٢٠ مازورة تتكون من مقطوعات سريعة في كلتا اليدين بالتبادل ويظهر فيها الاتجاه الواضح في الفكر الهارموني . وفي إيطاليا كانت البريلود سنة ١٥٩٢ مقطوعات عامة لآلات لوحات المفاتيح لها عناوين وتتميز بأنها

تبدأ بتألفات مساندة ثم تتبادل التألفات في سرعة باقي المقطوعة ،
ووجدت في لندن في أعمال عازفي آلة الفرجينال والتي تعتبر آخر
ما توصلت اليه إمكانيات العازف المنفرد .

٢. - بريلود متصلة : Attached prelude

مرتبطة بمقطوعة موسيقية واحدة معدة وثابتة فقد أصبحت
البريلود المتصلة التي تتقدم أما الفيوغ أو رقصات السويد هي الاسلوب
السائد في القرن ١٧ وفي النصف الاول من القرن ١٨ . ومن الامثلة
المبكرة لازدواجية البريلود والفيوغ واكثرها أهمية قوالب آلات لوحات
المفاتيح الالمانية الباروكية التي هي عبارة عن لحن قصير تسانده تألفات
يتبعه فيوغ للحن موضوع واحد . وقد توسعت هذه البنية الثنائية في
بعض مقطوعات البريلود بواسطة مؤلفي شمال المانيا بأضافة خاتمة من
التألفات بعد قسم الفيوغ .

وقد نبيت فكرة ضم البريلود والفيوغ بواسطة العديد من المؤلفين
الموسيقيين ، وتعتبر مؤلفات باخ ٤٨ بريلود وفيوغ للكلافير المعدل
سنة ١٧٢٢ ، ١٧٤٤ من أنقى وأتقن الاعمال القائمة على نظام السهم
المعدل .

وقد ظهر انضمام البريلود إلى رقصات السويد في مقطوعات
للعود ولالات لوحات المفاتيح وتعتبر بريلود السويد الانجليزية عند
« باخ » اقيم من البريلود المتصلة بالفيوغ .

وقد استمر عازفو آلات لوحات المفاتيح خلال النصف الثاني من
القرن ١٨ يبدعون البريلود بنفس التقليد السابق بتصدير مؤلفاتهم
بارتجالات قصيرة كبريلود لتحضير أو لتهيئة اذن المستمع للموسيقى
التالية ، وفي نهاية القرن ١٨ ظهرت البريلود كمقدمة للفيوغ أو لثنائي
الوتريات . وقد احيا بعض المؤلفين الموسيقيين في القرن ١٩ الاهتمام
بموسيقى العصور المبكرة فظهرت البريلود المتصلة بالفيوغ في مؤلفات
كل من « مندلسون » ، « شوبان » ، « ليست » و « كلاراشومان » .

مصنف ١٦ وبرادز . وتعتبر بريلود « شونبرج » مصنف ٤٤ للكورس والاوركسترا واحدة من البريلود المتصلة القلائل التي كتبت في القرن العشرين .

٣ - بريلود مستقلة : Independent prelude

وهي مقطوعة موسيقية مستقلة ليس لها تنمة ولا هي مقطوعة تتقدم عمل معين وإنما في حد ذاتها مقطوعة موسيقية قصيرة للبيانو في حركة واحدة تعتمد أساسا على فكرة استعراض في الأداء . وقد تناول هذا النوع من البريلود العديد من المؤلفين الموسيقيين في العصر الرومانتيكي فكتب شومان للبيانو ٢٤ بريلود مصنف ٢٨ كما كتب بريلود واحدة مصنف ٢٥ قام بتوزيعها أوركسترا ليا .

وقد رسخت البريلود المستقلة في القرن العشرين وأستغلها بعض المؤلفين الموسيقيين كنوع مهم من التأليف الموسيقي :

أمثال « سكريابين الذي ألف ٨٥ بريلود أتبع فيها نظام دائرة الخماسات غنى المقامات ، وأستغلها « ديبوس » بأن أعطاها عنوانا وصفيًا على غير العادة فقد ألف ٢ بريلود أوركسترا ليا واحدة عبارة عن لحن لقصيدة سيمفوني بعنوان « أمسية الفون » والآخرى بعنوان « البحر » كما ألف ديبوس مجلدين يحتوي كل منهما على ١٢ بريلود . وقد ساهم « شوستاكوفيتش » المؤلف الموسيقي موضوع البحث الراهن في ترسيخ البريلود المستقلة الى جانب أنه ألف البريلود المتصلة بالفوج وهو ما سيرد عنه الحديث بالتفصيل .

بعد أن تم استعراض البريلود بأنواعها الثلاثة وتاريخها على مر العصور سيقنول البحث حياة « شوستاكوفيتش » الفنية ومؤلفاته وأسلوبه .

دعسرى شوستاكوفيتش :

مؤلف موسيقى سوفيتي ولد في سان بطرسبرج سنة ١٩٠٦ وتوفي في موسكو سنة ١٩٧٥ ، درس عزف البيانو وبدأ يؤلف أغاني

ومقطوعات للبيانو . التحق في سن ١٣ سنة بالكنسرفتوار ودرس-
النظريات والتألف أثناء دراسته البيانو ، وقد تشكلت من هذه الدراسات
بدايات تعرفه بالكلاسيكية ، وتدرج في سن ١٧ سنة من عازف بيانو
عزف صوتانا « بيتهوفن » مصنف ١٠٦ الى مؤلف موسيقى عزف بنفسه
أولى سيمفونياته مصنف ١٠ سنة ١٩٢٣ . والتي سرعان ما نالت اهتماما
عالميا كبيرا ، وأصبح قادرا على دراسة موسيقى مؤلفي القرن العشرين .
أشرف على عدة جماعات لها اهتمامات بالدراما وقاده ذلك الى التأليف في
مجال الاوبرا والباليه ، أصبح في عام ١٩٢٧ استاذ في كنسرفتوار
لينينجراد . تطوع في الخدمة العسكرية خلال الحصار النازي سنة
١٩٤١ وعين سنة ١٩٤٣ استاذ في موسكو الف خلال فترة عمله هذه
عندما من السيمفونيات وعددا من الاغاني فردية وللكورس ، أصبح في
سنة ١٩٥٧ رئيسا لجماعة المؤلفين الموسيقيين وظل في هذا المنصب-
حتى سنة ١٩٦٥ .

أعماله الموسيقية :

الى جانب العديد من المؤلفات الكتابية عن الموسيقى والتأليف
الموسيقى الف « شوستايفتش » في جميع المجالات الموسيقية ، في مجال
الاوبرا والباليه والأعمال الاوركستراية التي منها : ١٥ سيمفونية ،
وكنشرو لكل من البيانو والفيولين ، والتشيلو مع الاوركسترا وكنشرو
لكنتراميت مع الوترية . كما ألف لموسيقى الحجرة ١١ رباعي وترى ،
وتماني للبيانو والوترية الذي نال عنه جائزة ستالين سنة ١٩٤١ ،
وثلاثي للبيانو وصوتات ومقطوعات للبيانو كما أنه له مؤلفات غنائية
للكورال وللصوت المنفرد ، وكتب موسيقى تصويرية للأفلام وعمل أيضا
بالتوزيع الاوركستراي .

أسلوبه الموسيقي :

يتضمن أسلوبه كل التقلبات للنظريات الموسيقية كما يظهر عنده
مختلف القوالب والمضمون ، وهذه بعض ملامح من أسلوبه بالنسبة
للعناصر الموسيقية المختلفة :

- اللحن : عبارة عن مزج لاجزاء من صلبين أو ثلاثة دياتونيكية متقاربة ويظهر ابتكاره للالحن من أستعماله للرتين الصوتي ثلاث .
 - الإيقاع : يظهر في أهمية الإيقاعات المتمثلة والنبر المنتظمة واستمرارية السنكوبية .

- المقام : يستقر على أساس دياتوني ثابت وقوى ، فمنهكن الله تظل مقطوعة بأكملها في مقام معين كبيراً أو صغيراً بينما يتجول بالمقامية ببراعة وعرفية داخل مقامات عربية .

- الهارموني : تميل هارمونياته الحادة إلى الكروماتيكية .

- القالب : تناول « شوستاكوفيتش » القوالب الكبيرة للموسيقى الآلية بثقة كبيرة وعنده القدرة على انماء وتطوير الخط الموسيقي الذي أشار إلى ميلاد المؤلف الموسيقي الكبير ، وقد عالج القوالب الكلاسيكية التقليدية في أغلب أعماله ببراعة وأبداع ويمرّز فهمه للقوالب الموسيقية ببراعته في التلاعب بالآلات الأوركسترا الضخم .

- التوزيع الأوركستراي : يعتبر أستاذاً في تنوع توقعاته ومداركه في التوزيع الأوركستراي والأصوات الآلية وفي الموسيقى ذات البرنامج .

وعموماً فقد أعاد « شوستاكوفيتش » مع كل من « سترافنسكي » و « بروكوفيف » تنويع موسيقى القرن العشرين الروسية ، وأفرد بأن ألف أعماله الكاملة ضمن إطار علم الجمال والمجتمع السوفيتي فلم يكتب حرية إبداعه الموسيقي بينما حافظ على تقاليد الواقع الاشتراكي البريلود عنه « شوستاكوفيتش » :

جمع « شوستاكوفيتش » في مؤلفاته آلة البيانو بين البريلود المستقلة والبريلود المتصلة بالفيوچ فقد ألف من كل منها مجموعة من أربع وعشرين مقطوعة في كل من المقامات الكبيرة والصغيرة متبعا في ذلك دائرة الخامسة . والبريلود المستقلة مصنّف ٣٤ في عامي ٣٣ -

١٩٢٣ تعتبر مستودعاً لأفكاره التأملية وتبرز طريقته الفردية المتميزة في الكتابة لألة اليانوس ، والبريلود المتصلة بالفيجو مصنف ٨٧ في الفترة من سنة ١٩٥٠ الى ١٩٥٥ ألها بعد حضوره مراسم الاحتفال بمرور مائتي عام على وفاة « باخ » وفيها يظهر تأكيد الولاء في الاستمرار الخصب للنظام الدياتوني . علاوة على أنه ألف ثمان مقطوعات بريلود مستقلة مصنف ، سنة ١٩١٩ - ١٩٢٠ لم تنشر ، وخمس مقطوعات بريلود مستقلة مصنف ٢ سنة ١٩١٩/١٩٢٠ لم تنشر وخمس مقطوعات بريلود مستقلة أيضاً بدون تصنيف ألها سنة ١٩٢٠ - ١٩٢١ .

عينة البحث :

نظراً لأن النظام الذي اتبعه « شوستاكوفيتش » في كل من البريلود المستقلة والبريلود المتصلة بالفيجو المنشورة ذات التصنيف من حيث العدد والتتابع المقام لكل منها ، فقد اختيرت عينة البحث على أساس توزيع مقطوعات من كل منها والتي تحمل نفس الرقم في ترتيب كل مجموعة وبالتالي نفس المقام أو نفس درجة الركوز وأرقام المقطوعات هي : رقم ١ - دو الكبير ، ورقم ٨ - فا الصغير ، ورقم ١٥ - ري الكبير ، ورقم ٢٢ - سول الصغير .

الدراسة التحليلية :

تقوم الدراسة التحليلية على أساس التحليل التفصيلي لأسلوب التأليف كل من مجموعة البريلود المستقلة ومجموعة البريلود المتصلة بالفيجو عينة البحث ، ثم إجراء المقارنة بينهما من حيث عناصر التأليف التالية : المقام - الميزان - التعبير - النسيج - القالب .

وذلك لاستخلاص نتائج البحث ومعرفة أوجه التشابه وأوجه الاختلاف في أسلوب تأليفه لكل منها والتي ستوصل إليها الباحثة بمرحلة لهذه المقارنة .

(١) البريلود المستقلة مصنف ٣٤ عام ١٩٢٣ - ١٩٢٢

٣ - رقم (١) المقام : دو الكبير

الميزان C ٢١ مازورة •

السرعة : متوسطة •

التعبير : تدرج من الشدة الخافتة mf الى المخفوت الشديدة

جدا ppp مع استخدام البدال بكثرة •

النسيج : كونترابيط متنافر •

القالب : حر وينقسم الى ثلاثة اجزاء تبعا للنسيج •

الجزء الاول :

من م ١ الى م ٧ يبدأ بمقدمة ركوزها دو ك لحنى مع نوتة بدال على
نغمة دو ، يتكون من جملة موسيقية تتميز بحيوية فى حركة اللحن
الايقاعية فى اليد اليمنى ، ويقلب عليه النسيج الكونترابيط المتوافق ،
وانتهى على تالفا لاص وكثر فيه ظهور نغمات كروماتية وانهار مونية •

الجزء الاوسط :

من م ٨ الى م ١٢ مكون من عبارة موسيقية فيها هدوء فى حركة
اللحن الايقاعية ويقلب عليه النسيج الهرموفونى بمسافات هارمونية
متباعدة ومتقاربة متنافرة غالبا كالارباعات الناقصة والسابعة
الكبيرة والثانية الكبيرة •

الجزء الختامى :

من ١٢ الى م ٢١ يبدأ بمقدمة بتأليفى « رى » ك ثم « مى » ،
او بشكل اربيعى صاعد مع انتقال اللحن الى اليد اليسرى وتعتمد
المصاحبة فى اليد اليمنى على لحن تالفى فلك ودو صغير فى م ١٤ وتكرر
فى م ١٥ ، وعلى تالفى من ك صعدودا ، دو ك هبوطا فى م ١٦ وتكرر
فى م ١٧ •

من م ١٨ الى م ٢١ فيها استرخاء لحنى يعتمد على تالفى دو ك ،
دو مى • ويقلب على هذا الجزء الختامى النسيج الكونترابيطى مع التقاءات
هارمونية شديدة التنافر وينتهى بركوز على تالف « دو » ك •

٢ - رقم (٨) : المقام : فأ الصغير .

الميزان : ٣ ، ٤٢ مازورة .

السرعة : سريعة باعتدال .

التعبير : التدرج من الخوف P. إلى الشدة F. إلى الخوف الشديد

PP. مع استخدام البدال بكثرة خاصة في الجملة الثالثة .

النسيج : كثرانبطى متنافر .

القالب : حر قائم على فكرة واحدة تكرر بأشكال مختلفة ويقسم

إلى فصل غير منتظمة .

الجملة الأولى :

من م ١ إلى م ٩ تكثر فيها النغمات الانهارمونية والكروماتية

وقفزات السابعة اللحنية في المصاحبة وتنتهى بنغمات ثالث « فأ » ص .

الجملة الثانية :

من م ١٠ إلى م ١٧ تكثر في المصاحبة قفزات السادسة اللحنية

وتنتهى بتألف « د » ك .

الجملة الثالثة :

من م ١٧ إلى م ٢٤ وهذه الجملة هوموفونية مبسطة فقد ظهرت

بها مسافات هارمونية : ثالثات كبيرة وصغيرة وسادسات كبيرة وانتهت

بتأليف « لا » ك .

الجملة الرابعة :

من م ٢٥ إلى م ٣٥ تجمع بين الكثرانبط والهوموفونى لمسافات

الثالثة والرابعة الهارمونية وبها قفزات لحنية خامسة وسادسة وعاشرة

وانتهت بتألف فأ ص .

الجملة الخامسة : من م ٣٦ إلى م ٤٢ تبدأ هوموفونية بمسافات خامسة

بإيقاع سريع ثم يزمن مطول وتبادل الأيدى اللحن والمصاحبة وتنتهى

بتألف فأ ص مع كثرة علامات الرفع والخفض .

٣٣ - رقم (١٥) المقام : د رى ، b ، الكبير .

الميزان : 3 ٥٩ مازورة .

السرعة : سريعة باعتدال .

التعبير : التدرج من القوة F الى الخفوت P. والمكس ومن
القوة الشديدة FF الى الخوف الشديد PP.

استخدام البذل فى خاتمة المقطوعة فقط .

النسيج : موزونى مبسط .

القالب : قائم على فكرة لحنية واحدة one part Theme

تتكرر بأشكال مختلفة يحكمها نموذج « أوستيناتو » اتقاعى فى الهند
اليمنى قوامه مازورتين .

ويقسم كالتى :

الجزء الاول :

من م' الى م' ١٢ يبدأ بأوستيناتو من م' ١ الى م' ٤ .

- من م' ٤ الى م' ١١ الفكرة اللحنية قائمة على سلم صاعد من م' ٤

الى م' ٨ ، ثم سلم هابط من م' ٨ الى م' ١٢ وتنتهى على ثالث لا ك .

- من م' ١٢ الى م' ٢٢ ، تكرار لفكرة اللحنية ببداية على بعد اوكتاف

اغلق مع ظهور التوتر الشديد والتشتيت للتونالية واستخدام مسافات

الرابعات التامة والزائغة هارمونيا وينتهى بمسافة رابعة تامة على

نغمة فا

- من ٢٢ - ٢٧ تكرار لاجزاء من الفكرة اللحنية باستخدام لحن

كروماتى وانتهى بمسافة ثالثة كبيرة هارمونيا على نغمة صول

الجزء الثانى :

من م' ٢٨ الى م' ٤٢ ركوزة على نغمة ري وفيه جزء خيالى مني

الاوستيناتو من م' ٢٨ الى م' ٣٤ وركوزة نغمة فا وفيه محاكاة بتبادل

الفكرة اللحنية بين اليدين ثم فى اليسر اليمين فقط مع نغمة يدال على

نقمة صول في اليد اليسرى تصاحبها نالقات لحنية صغيرة على
نقمة « مى » في م ٣١ ، « مى » في ٣٢ ومن ٣٤ - ٣٩
عودة الى الاوستينياتو والفكرة اللحنية صعودا من درجة صوتية مختلفة ،
ثم م ٤٠ ، ٤١ خالية من الاوستينياتو .

الجزء الثالث :

من م ٤٢ الى م ٥٩ فيه تكرار طبق الاصل للفكرة اللحنية من م
٣ الى م ٨ مع تبادل الايدي ومقلوب مسافة « الاوستينياتو » وتنتهى
بالنقمة في م ٥١ بمسافة سادسة هارمونيا على نقمة لا .
- تبدأ الكودا من م ٥٢ بتألف صغير بالتاسعة على نقمة صول
يكرر مرة أخرى من م ٥٤ الى م ٥٦ ولكن على درجة صول وتنتهى
القطوعة بتألف « رى » ، « ك » ٥٦ .

٤ - رقم (٢٢) المقام : صول الصغير .

الميزان : متعدد الموازين 3/4, 3/8, 3/4, 3/8 مازورة .

التعبير : التدرج من الخفوت الشديد PP. الى الخفوت P.

القوة الخافتة mp استتخدم البدال بكثرة خاصة في الجزء الثانى .

النسيج : كثر أنبسط قائم على المحاكاة والتتابع لنفس الفكرة
اللحنية على نفس الدرجة أو على درجات مختلفة ، ويوجد أيضا نسيج
هموفونى .

القالب : حر ويمطى النسيج بداية ووسط ونهاية .

الجزء الاول :

من م ١ الى م ١٧ ينقسم الى جملتين غير منظمتين :
الجملة الاولى من م ١ الى م ٨ بدايتها تألف صول ص ثم الفكرة
اللحنية المميزة بدايتها بمسافة ثائية لحنية وركزوها تألف لا ك .
الجملة الثانية من م ٨ الى م ١٧ بدأت بتألف صول ص لحنى وانتهى
بتألف زائد على نقمة صول .

الجزء الاوسط :

من م ١٨ الى م ٣٨ بدأ بميزان 2 في م ١٨ ثم ميزان 3 في م ١٩ ثم ميزان ٤ في م ٣٠ وعودة الى الميزان الاصلى للمقطوعة 49 في م ٣١ أى أن هذا الجزء فيه تعدد موازين ، كما يجمع بين النسيج الهوموفونى المبسط وبين الكنترايط بثلاثة أصوات والقائم على المترديه .
فيه من م ١٩ الى م ٢٢ مصاحبة هارمونية فى اليد اليمنى بإيقاع فالسن مع لحن ستكوب فى الباص يبدأ بالثانية اللحنية وركوزه فى م ٢٣ تالف صغير على نفمة فا ، ومن م ٢٥ الى م ٣٥ نسيج كنترايطى ركوزه فى م ٢٦ تالف صغير على نفمة صول ، وفى م ٢٧ بتالف زائد على نفمة سى ، وفى م ٢٩ ركوزه بتالف ك على نفمة لا ، ، وتالف ض على نفس النفمة فى م ٣٠ ، وفى م ٣٢ كان ركوزه بتالف زائد على نفمة من ، وفى م ٣٥ ركوز رى ص ، م ٣٦ ركوز سى ص وفى م ٣٧ ، نسيج هوموفونى مكثف ركوزه تالف هى ص بالتاسعة .
أى أن هذا الجزء عبارة عن سلسلة من التالقات المختلفة لا تربطها علاقات وظيفية .

الجزء الختامى :

من م ٣٩ الى م ٤٦ ويجمع بين النسيج الكنترايطى والنسيج الهوموفونى ويبدأ بالثانية اللحنية كما فى م ٢ ثم بالفكرة اللحنية فى م ٧ ثم تنتهى المقطوعة بنوطة بدال على تالف صول ص .

(ب) البريلود المتصلة بالفوج : مصنف ٨٧ سنة ١٩٥١ :

١ - رقم (١) المقام : دو ك

الميزان : 3 ، ٦٧ مازورة .

(*) الفوج : مقام دو ك كلها بدون أى علامة تحويل أى أنهية هيلانوية بحدة بدون أى نفمة غريبة ولكن بمدخل على كل درجة من درجات المقام وهذا يعطى تنوع فى علاقة البعد الكامل ونصف البعد .

السرعة : معتدلة السرعة •

التعبير : التدرج من الخفوت P. الى الخفوت الشديد PP.
لم يستخدم البدال •

النسيج : «موفوني بهارمونيا مكثفة ثلاثية ورباعية (**)»
القاليب : ثلاثي أ ب ٢١ وخاتمة

الجزء (أ) : من م ١ الى م ٤ ويتكون من جملتين غير منتظمتين :

الجملة الاولى :

من م ١ الى م ٩ وانتهت بقفلة تامة دو ك •

الجملة الثانية :

من م ٩ الى م ١٤ انتهت بقفلة نصفية بتألف خامسة طبيعي واستخدم
عليها إلفات رباعية بالسادسة والتاسعة والسادسة الزائدة في تنابع وبعوق
تصريف •

الجزء (ب) : من م ١٥ الى م ٣٥ •

ويظهر فيه التناثر الشديد ويكثر فيه من استخدام المسافات
السابعة والتاسعة «لهارمونيا» وفيه :

من م ١٥ الى م ١٩ بدأ بداية لجنية في الميسري وانتهى على تألف
الدرجة الاولى دو ك مع نغمات غريبة تسمع معه •

ومن م ١٩ الى م ٣٦ انتهى على تألف الدرجة الخامسة ناقص بسابعة
صغيرة •

من م ٢٦ الى م ٣٥ يتوسطه جزء لجنى في اليد اليسرى وانتهى بقفلة
تامة «دو» ك باستخدام تألف الدرجة الخامسة ثلاثى زائد
الجزء 'أ' : من م ٣٥ الى م ٤٩ وفيه عودة للجزء 'ب'

(**) الفيوج : يوليغونية من أربعة أصوات •

الجملة الاولى :

من م ٣٥ الى م ٤٣ تكرار للجملة الاولى في (١) وتنتهي على ثالث
الدرجة الثالثة « م » ص .

الجملة الثانية :

من م ٤٣ الى م ٤٩ وتنتهي بتألف الدرجة السادسة « لا » ص يسبقه
خامسة ثانوية لتألف الدرجة الخامسة للسلم والذي لم يظهر بعده .
الختام : كودا من م ٤٩ الى م ٦٧ .

فيها من م ٤٩ الى م ٦٠ ميل الى المقام الصغير الطبيعي دو ص هـ
ظهور نضات انهارمونية ، ومن م ٦١ للمنهاية عودة الى المقام الكبير مع تكرار تأليف
« مي » ص رباعي حتي انتهت المقطوعة بفلملة تامة « دو » ك .

٣ - رقم (٨) المقام فا ص

الميزان : ٣ : ٦٣ مازورة .

(السرعة : سرعة باعتدال

التصيير : التدرج من الخفوت P. الى الخفوت الشديد PP.
والعكس لم يستخدم البندال .

التصيير : هرموني .

القالب : قائم على فكرة لجنبة واحدة one part Theme

تكرر بنفس الايقاع والمصاحبة تعتمد على نموذج اوستينيانو لجنبي وايقامي
يتمكرر طوال المقطوعة مع بعضي تغييرات في لحنه أحيانا . ويقسم الى عدة
اجزاء .

الجزء الاول :

من م ١ الى م ١٦ يبرأ بالدرجة الخامسة دو وينتهي بتألف
الدرجة الاولى بالرابعة الزائلة .

(*) يرغم طابع البريلود المتقلب الاطوار فانه يحتاجين يشتمل مع طابع
الفوج الماطفي ، والفكرة الايقاعية الاولى واحسدة في كل من البريلود
والفوج أى أن البريلود تمهد للفوج ولكن ليست من طابعها .

الجزء الثاني :

من م ١٦ الى م ٣٦ يبدأ بنفس الدرجة الخامسة أيضا وينتهي بتألف « س » ك ، ويتغير أيقاع المصاحبة من م ٢٥ الى م ٣٦ الى لحن سنكوبي ويظهر فيه نغمات انهارمونية وتبادل فيه الايدي الاوستينياتو .

الجزء الثالث :

من م ٣٦ الى م ٥٤ يبدأ بالدرجة الاولى « فا » ويكثر فيه استخدام السابعة الناقصة « في » والرابعة المنخفضة « س » وانتهى على تألف الدرجة السادسة « ري » ك .

الجزء الرابع :

من م ٥٥ الى م ٦٣ ويبدأ بالدرجة الخامسة « دو » وفيه من م ٥٥ الى م ٦٠ تكرار على بعد أوكثاف أغلظ للجزء من م ١٨ الى م ٢٣ ، ويظهر في هذا الجزء الرابعة المنخفضة « س » والثانية المنخفضة « صول » وانتهت المقطوعة بقفلة تامة في سلم فا « س » باستخدام تألف الدرجة الخامسة الاخير ناقص .

٣ - رقم (١٥) المقام : ري ك

الميزان : ع ٢٠٦ مازورة

السرعة : سريعة باعتدال

التعبير : أتلرج من الشدة F الى الشدة المتناهية • FF ومن

البطوت ' الى الخفوت الشديد PP والعكس .

لم يستخدم البدال .

النسيج : هرموفوني

✳ بالرغم من أن اللحن الاساسي في الفيوج يكثر فيه تعدد الموازين الا أنه يحافظ على ميزان البريلود في الفقرات الاستطراعية بالفـيـوج
Episods ، كما أنه مهتغل بنفس مقامة البريلود كما هي في أحد
هذه الاستطردات .

القلب : ووندو أ ب أ ج أ ثم خاتمة .

الجزء (أ) من م ١ الى م ٢٨

يبدأ بمقدمة من م ١ الى م ٤ ويقلب عليه النسيج الهرموفوني المبسطة .
تكون من مسافات هارمونية ثالثة صغيرة ورابعة تامة وخامسة ناقصة .
وينقسم الى :

- من م ٥ الى م ١٤ تنتهى بتالف رى ك وفيه من م ٥ الى م ٩
نموذج أو سيناتو ايقاعى فى اليد اليمنى يصاحب فكرة لحنية فى اليد
اليسرى وتتبادل الايدى من م ١٠ الى م ١٤ .

- من م ١٥ الى م ٢٠ تنتهى بتالف رى ك الفكرة اللحنية فى
اليد اليمنى وتكرر م ١٧ ، ١٨ فى م ١٩ ، ٢٠ .

- من م ٢١ الى م ٢٨ نهاية تامة على تالف رى ك ، وفيه من
م ٢٤ الى م ٢٧ بعد خامسة تامة هارمونيا تتدرج كروماتيك هبوطا على
أماكن مختلفة من النبر الى جانب تأكيد على مسافة ثالثة صغيرة هارمونيا .
من نغمة رى

الجزء (ب) من م ٢٨ الى م ٤٨ .

يقلب عليه النسيج الكنترا بطل ويتكون من جملتين موسيقيتين :

الجملة الاولى :

من م ٢٨ الى م ٣٥ وتنتهى بقفلة تامة فى س ص وفيها نموذج
لحنى متكرر على النبر الثانى مكون من ثمانية لحنية صغيرة هبوطا .

الجملة الثانية :

من م ٣٦ الى م ٤٨ وانتهت بقفلة تامة فى مقام رى ك وتنقسم .
الى ثلاث عبارات موسيقية الاولى من م ٣٦ الى م ٤٠ مكونة من مازورتين .
وتكرارها والثانية من م ٤٠ الى م ٤٣ والثالثة من م ٤٤ الى م ٤٨ فيها م .
٤٤ ، م ٤٥ - تكرار م ٢٨ ، ٢٩ على بعد ثالثة هبوطا .

الجزء (أ) :

من م ٤٨ الى م ٨٥ وانتهى بتألف ري ك فيه من م ٤٨ الى م ٤٥ تبادل إينى عن م ٩ الى م ٩ ويقتصر تكرار للجزء (أ) يكون مقسمة ويقتصر وتصرفه منه .

الجزء (ج) :

من م ٨٧ الى م ١٣٨ يغلب عليه النسج الكنترا بنطى وقالب ثلاثى :
الاول : من م ٨٧ الى م ٩٥ جملة موسيقية أولى ركوزها نغمة فا
موتكرر مرة أخرى يتصرف من م ٩٥ الى م ١٠٢ ركوزها على نغمة
دى ، وتتميز هذه الجملة بنموذج أوستيناتو ايقاعى بنوثة بدلى
على النبر الثالث بنغمة لا

الثاني : من م ١٠٣ الى م ١٢٠ يتكون من جملتين الاولى من م ١٠٣ الى م ١١٢ ركوزها خامسة تأمة هارمونية من م ري ، ، والثانية من م ١١٢ الى م ١٢٠ وانتهت على نغمة د فا ، .

الثالث : من م ١٢١ الى م ١١٢٨ الجملة الاولى فيه من م ١٢١ الى م ١٢٨ تكرار للجملة من م ٨٧ الى م ٩٥ ركوزها على نغمة د فا ، ، والجملة الثانية من م ١٢٩ الى م ١٢٨ ركوزها سادسة كبيرة على نغمة د لا ، .

الجزء ٣٩ :

من م ١٣٩ الى م ٢٠٠ تكرار للجزء ١ كما هو ولكن بدون مقدمة يليه تكرار للجزء ١ كما هو بكامله مع زيادة الكثافة الهارمونية وتبادل الإينى
من م ١٦٧ الى م ١٧٣ عن الجزء من م ٥٣ الى م ٥٩ .

الجزء سادسة :

من م ٢٠٠ الى م ٢١٦ تكونه وهى مستمدة من الجزء ١ وتنتهى بتألف
ري ك

٤ - رقم (٢٢) : المقام : صول الصغير .

الميزان : 3 ، ٨٤ مازورة .

التعبير : متدرج من الخفوت :p الى الخشونة الشديد PP على

القوة المخافتة mp والعكس .

لم يستخلم الببدال .

النسيج : هوموفونى مبسط (*) .

القالب : حر تعتمد فيه المصاحبة على نموذج أوستيناتو ، ايقاعى

مكون من مسافتين هارمونيتين تسبعا معا وبنوتة بدال على نقطة صول

وتتغير ابعاد المسافتين فى كل مرة .

وتنقسم المقطوعة الى اجزاء تبعا لتبادل الاوستيناتوين البدين .

الجزء الاول :

- من م ١ الى م ٢٢ وفيه اللحن فى اليد اليمنى والاوستيناتو فى

المصاحبة .

- من م ١ الى م ٤ اللحن متجه هبوطا وفى مقام « صول » ص .

- من م ٥ الى م ٧ اللحن متجه صعودا وفى مقام « صول » ك .

- من م ٨ الى م ١١ اللحن متجه هبوطا بنفس البداية السابقة م .

متجه صعودا وفى مقام « صول » ص .

- من م ١٢ الى م ١٥ اللحن متجه هبوطا وهو تصوير لحن م ١ على

بعد خامسة ناقصة هبوطا فى مقام « دو » ص . مع تغيير ابعاد مسافات

الاوستيناتو الهارمونية .

- من م ١٦ الى م ١٩ اللحن متجه صعودا مع تغيير ابعاد الاوستيناتو

وفى مقام « مى » ص .

- من م ٢٠ الى م ٢٣ كما فى م ١ الى م ٤ مع تصوير اللحن ثالثة

صغيرة هبوطا وفى مقام « صول » ص .

(*) النيوچ بوليفونية من أربعة أصوات وفى مقام صول ص .

- من م ٢٤ الى م ٢٧. اللحن متجه صعودا مع تغير مسافات
بالأوستيناتو وفي مقام « لا » ك . يلاحظ استمرار نغمة صول
كنوتة بدال .

- من م ٢٨ الى م ٣٣ اللحن متجه صعودا وهبوطا وفي مقام
« صول » ص .

الجزء الثاني :

من م ٣٣ الى م ٤٤ وفيه تبادل أيدي بالنسبة للحن أصبح في
اليده اليسرى والأوستيناتو في اليد اليمنى .

- من م ٣٣ الى م ٣٧ اللحن متجه هبوطا وصعودا وفي مقام «دو» ص

- من م ٣٨ الى م ٤٤ اللحن متجه صعودا وهبوطا وفي مقام
« صول » ك .

الجزء الثالث :

- من م ٤٥ الى م ٥٥ عودة بالأوستيناتو كما في الجزء الاول .

- من م ٤٥ الى م ٤٩ اللحن متجه هبوطا وصعودا وفي مقام
« صول » ص .

- من م ٥٠ الى م ٥٤ اللحن متماوج في طبقة صوتية ضيقة ومتجه
هبوطا وفي مقام « صول » ك .

- م ٥٥ انتهت على ثالث « لا » ك - نابوليتان « « صول » .

الجزء الرابع :

من م ٣٥٥ الى م ٣٦٠ عودة للأوستيناتو كما في الجزء الثاني
واللحن متجه هبوطا وصعودا وفي مقام « صول » ك .

الجزء الخامس :

من م ٦٠ الى م ٦٦ الأوستيناتو كما في الجزء الاول .

- من م ٦٠ الى م ٦٢ اللحن متجه صعودا وفي مقام « صول » ك .

- من م ٣٦٢ الى م ٦٦ اللحن متجه هبوطاً وفي مقام « لا » ص .

الجزء السادس :

من م ٦٧ الى م ٧١ الاوستينانتو في اليد اليمنى بايقاع مطول ممتد وفي مقام لا ص .

الجزء السابع :

من م ٧٢ الى م ٨٠ الاوستينانتو في اليد اليسرى تتنوع فيه مسافات الهارمونية .

- من م ٧٢ الى ٧٤ اللحن متجه هبوطاً بنفس بداية الجزء الاول وفي مقام « دو » ك .

- من م ٧٥ الى م ٧٦ اللحن متجه هبوطاً وفي مقام « صيو » ك .

- من م ٧٧ الى م ٨١ اللحن عبارة عن تكرار م ٧٧ خمس مرات والاوستينانتو ممتد بايقاع سنكوب وفي مقام « مي » ك .

جزء ختامي :

من م ٨٢ الى م ٨٤ الاوستينانتو في اليد اليمنى بايقاع مطول ممتد وغير متكرر وأنتهت المقطوعة في مقام « صول » ص بتالف ١٥٤

من التحليل السابق لمقطوعات البريلود المستقلة والمتصلة بالفيوچ عينة البحث توصلت الباحثة الى عدة استنتاجات يبينها الجدول التالي :

جدول يبين أوجه التشابه وأوجه الاختلاف في عناصر
بين البريلود « المستقلة والمتصلة بالفيوغ » عينة البحث
عند « شوستاكوفيتش »

الترتيب	عناصر	عناصر	عناصر
١	١	١	١
٢	٢	٢	٢
٣	٣	٣	٣
٤	٤	٤	٤
٥	٥	٥	٥
٦	٦	٦	٦
٧	٧	٧	٧
٨	٨	٨	٨
٩	٩	٩	٩
١٠	١٠	١٠	١٠
١١	١١	١١	١١
١٢	١٢	١٢	١٢
١٣	١٣	١٣	١٣
١٤	١٤	١٤	١٤
١٥	١٥	١٥	١٥
١٦	١٦	١٦	١٦
١٧	١٧	١٧	١٧
١٨	١٨	١٨	١٨
١٩	١٩	١٩	١٩
٢٠	٢٠	٢٠	٢٠
٢١	٢١	٢١	٢١
٢٢	٢٢	٢٢	٢٢
٢٣	٢٣	٢٣	٢٣
٢٤	٢٤	٢٤	٢٤
٢٥	٢٥	٢٥	٢٥
٢٦	٢٦	٢٦	٢٦
٢٧	٢٧	٢٧	٢٧
٢٨	٢٨	٢٨	٢٨
٢٩	٢٩	٢٩	٢٩
٣٠	٣٠	٣٠	٣٠
٣١	٣١	٣١	٣١
٣٢	٣٢	٣٢	٣٢
٣٣	٣٣	٣٣	٣٣
٣٤	٣٤	٣٤	٣٤
٣٥	٣٥	٣٥	٣٥
٣٦	٣٦	٣٦	٣٦
٣٧	٣٧	٣٧	٣٧
٣٨	٣٨	٣٨	٣٨
٣٩	٣٩	٣٩	٣٩
٤٠	٤٠	٤٠	٤٠
٤١	٤١	٤١	٤١
٤٢	٤٢	٤٢	٤٢
٤٣	٤٣	٤٣	٤٣
٤٤	٤٤	٤٤	٤٤
٤٥	٤٥	٤٥	٤٥
٤٦	٤٦	٤٦	٤٦
٤٧	٤٧	٤٧	٤٧
٤٨	٤٨	٤٨	٤٨
٤٩	٤٩	٤٩	٤٩
٥٠	٥٠	٥٠	٥٠
٥١	٥١	٥١	٥١
٥٢	٥٢	٥٢	٥٢
٥٣	٥٣	٥٣	٥٣
٥٤	٥٤	٥٤	٥٤
٥٥	٥٥	٥٥	٥٥
٥٦	٥٦	٥٦	٥٦
٥٧	٥٧	٥٧	٥٧
٥٨	٥٨	٥٨	٥٨
٥٩	٥٩	٥٩	٥٩
٦٠	٦٠	٦٠	٦٠
٦١	٦١	٦١	٦١
٦٢	٦٢	٦٢	٦٢
٦٣	٦٣	٦٣	٦٣
٦٤	٦٤	٦٤	٦٤
٦٥	٦٥	٦٥	٦٥
٦٦	٦٦	٦٦	٦٦
٦٧	٦٧	٦٧	٦٧
٦٨	٦٨	٦٨	٦٨
٦٩	٦٩	٦٩	٦٩
٧٠	٧٠	٧٠	٧٠
٧١	٧١	٧١	٧١
٧٢	٧٢	٧٢	٧٢
٧٣	٧٣	٧٣	٧٣
٧٤	٧٤	٧٤	٧٤
٧٥	٧٥	٧٥	٧٥
٧٦	٧٦	٧٦	٧٦
٧٧	٧٧	٧٧	٧٧
٧٨	٧٨	٧٨	٧٨
٧٩	٧٩	٧٩	٧٩
٨٠	٨٠	٨٠	٨٠
٨١	٨١	٨١	٨١
٨٢	٨٢	٨٢	٨٢
٨٣	٨٣	٨٣	٨٣
٨٤	٨٤	٨٤	٨٤
٨٥	٨٥	٨٥	٨٥
٨٦	٨٦	٨٦	٨٦
٨٧	٨٧	٨٧	٨٧
٨٨	٨٨	٨٨	٨٨
٨٩	٨٩	٨٩	٨٩
٩٠	٩٠	٩٠	٩٠
٩١	٩١	٩١	٩١
٩٢	٩٢	٩٢	٩٢
٩٣	٩٣	٩٣	٩٣
٩٤	٩٤	٩٤	٩٤
٩٥	٩٥	٩٥	٩٥
٩٦	٩٦	٩٦	٩٦
٩٧	٩٧	٩٧	٩٧
٩٨	٩٨	٩٨	٩٨
٩٩	٩٩	٩٩	٩٩
١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أنه توجد أوجه تشابه في بعض عناصر
التأليف بين كل من البريلود المستقلة والمتصلة بالفيوغ عينة البحث .
كذلك توجد أوجه اختلاف في بعض عناصر التأليف الأخرى بينها .

وكانت التشابهات في عناصر التأليف التالية كالآتي :

- المقام : استخدم المقام الكبير والصغير في البريلود المستقلة كما

استخدم في البريلود المتصلة بالفوج كذلك أيضا .

- النسيج : كان النسيج أما كنثرانبطي أو هيرمونوني مبسك
وكثيف .

- التعبير : كان التعبير مشتركا في التدرج من الخفوت الى القوة.

المتناحية أحيانا والعكس .

أما الاختلافات كانت في عناصر التأليف التالية كالآتي :

- الميزان : استخدم تعدد موازين في البريلود المستقلة ولم

يستخدم في البريلود المتصلة بالفوج .

- التعبير : استخدم البدال بكثرة في البريلود المستقلة ولم

يستخدم أبدا في البريلود المتصلة بالفوج .

- القالب : كان القالب حرا في البريلود المستقلة بينما جمع بين

القالب الحر والقالب ذو الفكرة الواحدة ، والثلاثي في البريلود المتصلة

بالفوج .

من التحليل السابق لعينة البحث ومن الجدول السابق أيضا

يتضح أن « شوستاكوفيتش » استخدم مؤلفه البريلود بنوعيه المستقلة

والمرتبطة بالفوج من عصر الباروك بأسلوب تأليف وأكب فيه التعديلات

والتغييرات التي حدثت في القرن العشرين بحرية تامة خاصة في

البريلود المستقلة ، من حيث التحرر من النظام المقامى والقالب الحر

والنسيج الكنثرانبطي والهارمونيات المتنافرة غير المصرفة وإيقاع

الاوستينياتو المتكرر طوال المقطوعة كذلك تعدد الموازين في المقطوعة

الواحدة . أما في البريلود المتصلة بالفوج فقد كانت توجد بعض

الالتزامات نظرا لكونها تمهيدية للفوج ومرتبطة بها .

مصادر البحث

(أ) مصادر عربية :

١. - شيني نيودوم . تاريخ الموسيقى العالمية ، ترجمة سمحة الخرنجى ، ومحمد جمال عبد الرحيم ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٠ .
٢. - عواطف عبد الكريم ، وآخرون . محيط اللحنون (٧) الموسيقى . القاهرة : دار المعارف .

(ب) مصادر اجنبية :

3. Apel, Willi, *Harvard Dictionary of Music*, 2nd. ed. London : Heinmann Educational Book's, LTD., 1971.
4. Austin, William W., *Music in the 20th. Century from Debussy through Stravinsky*. London : J.M. Dent. and Sons, LTD., 1966. PP. 432 - 435.
5. Machlis, Joseph : *Introduction to Contemporary Music*, London : J.M. Dent. and Son., LTD., 1963, PP. 283 - 288.
6. Sadie, Staenley, ED., *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. (Vol's 15, 17) London : Macmillan Publishers Limited., 1980, pp. 210 - 212, 264 - 275.
7. Scholos, Percy A., *The Oxford Companion to Music*, 10th, London : Oxford University Press., 1975.
8. Shostakovich, Dmitri., *24 Preludes and Fuques Opus 87*, New York : MCA Music, A. Division of MCA Inc., 1955.
9. Schostakovich, Dmitri., *24 Preludes Opus 34. (Piano Solo)*, New York : Bossey and Hawkes Ltd., 1933.

الأقواس اللحنية في عرق صونائين البيانو عند ديابلاي

دكتوة / ابتسلم محمد نصر العادلي

كلية التربية الموسيقية - جامعة حلوان

ملخص :

يتشابه البناء الموسيقي في نواح كثيرة مع البناء الشعري أو النثري ، فالالحن الموسيقية ، تتألف من جمل وعبارات وأجزاء صغيرة ، متتامة يتصل بعضها ببعض اتصالاً منطقياً ، مثلما تتصل فصول الرواية الطويلة أو الملحة الشعرية . (٤ - ١١) .

وكما أن الأدب (اللغة العربية واللغات الأخرى) تقوم على قواعد وأسس إلى جانب وجود علامات وقفا كالشولة (،) وعلامات الوقف (:) والنقطة (.) وما إليها ، كذلك تتميز الموسيقى بوجود علامات وقف يحددها القوس اللحني الذي قد يحدد وقفات في نهاية جملة موسيقية أو عبارة أو أجزاء لحنية صغيرة (١٠ - ٥٣ م) .

والقوس اللحني في الأداء هو في الواقع فن إبراز الشعور ببداية الجملة وأجزائها ونقط الذروة فيها ونهايتها . كما يعد الصفة الأولى من صفات التعبير الموسيقي ، إذ لا يستطيع العازف أن يوجه اهتمام المستمع ويؤثر فيه ما لم يكن عزفه مفهوما ولن يكون مفهوما إلا إذا كان عزفه واضحا جلياً .

مشكلة البحث :-

نبعت فكرة هذا البحث من ملاحظة الباحثة أثناء التدريس ، من عدم أدراك الكثير من الطلاب للأقواس اللحنية أثناء العزف للمقطوعات الموسيقية ، وبالتالي عدم الوصول للأداء المعبر والأسلوب الصحيح وإخراج المقطوعة الموسيقية في صورة فنية متكاملة .

هدف البحث :

يهدف البحث الى تفهم الاقواس اللحنية بصورة المتعمدة

اهمية البحث :

تمكين العازف من فهم آداء الاقواس اللحنية الموجودة بالمقطوعة الموسيقية باكثر من طريقة :

عينة البحث :

عينة محددة من عدد اثنين صوناتين لديابلي * - لخمس ناشرين مختلفين .

• - صوناتين البيانو مصنفاً ١٥١ رقم ١

• - صوناتين البيانو مصنفاً ١٦٨ رقم ٧

أجزاء البحث :

يتضمن البحث جزئين

الجزء النظري ويشمل :

• تعريف مبسط عن ظهور الاقواس اللحنية

• تعريف القوس اللحني بأشكاله المختلفة

• كيفية عزف الاقواس اللحنية

الجزء التطبيقي ويشمل :

• دراسة تحليلية للاقواس اللحنية في عينة البحث

(٢ صوناتين لديابلي)

• نتائج البحث

• التوصيات

تعريف الاقواس اللحنية :

القوس اللحني عبارة عن خط منحنى ، يوضع أعلى أو

أسفل النغمات لربط عدة نغمات درجات مختلفة ، ولا يؤثر في القيمة

(*) ANTONIO Diabelli مؤلفا وناشر للموسيقى الماني

(١٩٨١ : ١٨٥٨)

الليمنية ، بل يؤثر في طريقة عزفها أو قراءتها ، بالنغمات المربوطة ، وبدرجات مختلفة ، يجب أن تعرف متصلة بعضها ببعض (غير منفصلة) وبدون أى فجوة بين كل نغمة والأخرى (٢ - ١٨) .

ففى الآلات الوترية تعزف الألحان أو النغمات الموجودة تحت القوس اللحنى بقوس مستمر فى اتجاه واحد وفى آلات النفخ يقضى إلى وجوب أدائه فى نفس واحد ، أما فى الآلات ذات لوحات المفاتيح تعتبر أداؤها وأصعبها فتعنى حركة واحدة ترفع اليد رفعة خفيفة بعد انتهائه بالخط المنحنى حتى تكون النغمات مترابطة تماما دون أى تفكك بينها .

أشكال الاقواس اللحنية :

- القوس اللحنى لوحات صغيرة مكونة من أجزاء لحنية صغيرة . . . (Motival Phrasing) الموتيف

- القوس اللحنى على نغمات تعزف بصوت منقطع (Staccato Phrasing)

- القوس اللحنى مكون من جملة موسيقية مقسمة إلى عبارتين (Sentences Phrase)

- القوس اللحنى لنغمتين مختلفتين مع إعطاء ضغط قوى على النغمة الأولى ويطلق عليه (Slur) (١٣ - ١٠) .

الاقواس اللحنية فى العصور المختلفة :

القوس اللحنى فى عصر الباروك : لا يوجد فى مؤلفاته أى علامات على المدونة الموسيقية توضح الاقواس اللحنية (فيما عدا كوبران الذى كان يحدد الأجزاء للقوس عن طريق وضع فاصلة ، Comma وهذا يتضح فى كتابه (Pices de clavecin) الجزء الثالث من المجلد الرابع ، على المدونة الموسيقية وكان يترك تحديد المفاصل (٦ - ١٦٩) (١٨ - ٧٨٧) (٧ - ١٣٠) .

ويتضح ذلك عند عزف مؤلفات عصر الباروك باتباع نفس النظام

وعلى سبيل المثال ابتكارات باخ من صوتين في سلم دو الكبير رقم
والموضحة بالنماذج التالية ، نموذج a مثل الطبقة الاصلية
direct للمؤلف ، ولا يوجد بها أى علامات ، أما
النماذج الاخرى 1.b فهم لناشرين آخرين ، وكل نموذج
موضح به علامات القوس اللحني حسب رؤية الناشر له ، نموذج D
يوضح به تجزئة اللحن الاساسى الى اقواس لحنية صغيرة (١ - ١٧) .

Bach: Two-part Invention, no. 1



شكل رقم (١)

نماذج لمؤلفه ابتكارات باخ من صوتين

القوس اللحني في العصر الكلاسيكي : أما مؤلفاته فاتباع في تحديد
القوس اللحني بالخط الفاصل للمازوره مثل النموذج التالى الموضح فى
شكل رقم (٢) (٨ - ٧٣) .

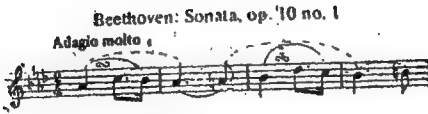
Mozart: Sonata, K. 545



شكل رقم (٢)

القوس اللحني فى صوناتا موتسارت

أما فى النموذج التالى لبيتهوفن صوناتا مصنف ١٠ رقم ٢ فهو
يوضح القوس اللحني الطيبى أى الذى يمتدى الخط الفاصل للمازوره
مثل الخط المنحنى الموضح بالنقط على النموذج التالى شكل رقم (٣)
(٨ - ٧٣) .



شكل رقم (٣)

صوناتا بيتهوفن مصنفاً رقم ١٠ رقم ١

والنموذج التالي لصوناتا موتسارت K494 فهو يوضح وجود اقواس لحنية متغيرة داخل قوس واحد كبير وتعبير عن تأكيد بعض النغمات باللحن .



شكل رقم (٤)

صوناتا موتسارت K494

الاقواس اللحنية في العصر الحديث : اهتم الناشر (**) بتوضيح الاقواس اللحنية في مؤلفاتهم على أن يقوم العازف بتنفيذها أثناء العزف . وفيما يلي تعرض الباحثة بعض الامثلة التي توضح استخدام القوس اللحني بأشكاله المختلفة :

- القوس اللحني على شكل سؤال وجواب أو تضاد بينهما شكل

رقم (٥٥) (٨ - ٦٢)

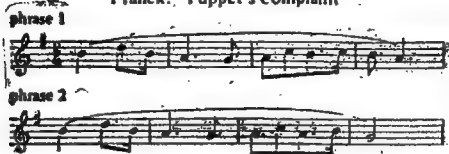
ناشر ألماني (١٨٣٠ : ١٩٤٠) * * * * *

Rulow (*)

ناشر ألماني ١٨٤٩ : ١٩١٩ * * * * *

Riemann (*)

Frarick: "Puppet's Complaint"



شكل رقم (٥)

نموذج يوضح القوس اللحن على شكل سؤال ويجواب
- تقسيم الجملة الموسيقية الى اقواس لحنية متعددة تتشكل
وقسم (٦)

Schubert: Sonata, op. 120



شكل رقم (٦)

نموذج لتقسيم الجملة الى اقواس لحنية متعددة
نلاحظ - علم تقسيم الجملة الموسيقية الى اقواس لحنية صغيرة وبعدها
داخل قوس واحد وفقا لترايط اللحن واستمراريته وتحديدتها بقبضات
واضحة في نهاية القوس

Beethoven: Sonata, op. 10 no. 2



شكل رقم (٧)

- اعتبار نهاية القوس اللحنى بداية للقوس الذى يليه على نفس النغمة شكل رقم (٨) (٧ - ٦٨)



شكل رقم (٨)
(ECOSSAISE) بيتسوفن

مهلية عزف الاقواس اللحنية :

- عند التدريب على الاجزاء الصعبة فى أى جملة موسيقية يجب ان يكون التدريب وفقا لتقسيم الاقواس اللحنية وليس للمازورات .
- فهم القفلات الموسيقية وتشرحها . يساعد فى توضيح نهائية الاقواس اللحنية .

- فى بداية كل مجموعة للقوس اللحنى يستخدم وضع راسع وذراع منخفض نوعا ، وفى نهاية المجموعة يكون وضع الرسغ واليد والذراع اعلى قليلا حتى لا يفقد اللحن انسبائته .

- عند وجود رباط لحنى صغير فوق نغمتين مختلفتين تكون النغمة الثانية اخف من الاولى ، وعند وجود قفزه كبيرة بين النغمتين تحت قوس لحن واحد يعكس استخدام البندال فى ربط النغمتين .



- القوس اللحنى المكون من مازورتين او اكثر يراعى فيه الوضوح فى الاداء من حيث اعطاء التدرج فى الشدة ثم التدرج فى اللين حسب سير اللحن .

يستخدم القوس اللحنى لثيمات مطلوبة عزفها متقطعة (Staccato) يجب عزفها بأسلوب (Portamento)

الدراسة التحليلية للأقواس اللحنية :

صورتين دياثل مصنف ١٥١ رقم ١ .

Adolf Ruthardt الناشر

الحركة الأولى :

المقام : صول الكبير ، السرعة : بطيئة غنائية Andantino Cantabile

الميزان 3 ،

الأقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

— من انكروز المازوره ١ : ٨ ينقسم اللحن الى أربعة أقواس لحنية

متساوية — طول كل منها مازورتين — وذلك لان اللحن مبني على التتابع

(Sequence) فيما عدا انكروز المازوره ٧ : ٨ تختلف

البنمات بعض الشيء .

— من انكروز المازوره ٩ : ١٦ يتبع في تقسيمه نفس نظام الجزء

من انكروز ٨ :

— من المازوره ١٦ : ٢٤ عبارة عن جملة تتكون من عبارتين — يفهم

القوس اللحنى العبارة الاولى الى جزئين وتعزف عزفا نصف متقطعا

(Portamento) — أما الثانية فهي تحت قوس واحدة

وتعزف عزفا متصلا .

— من انكروز المازوره ٢٥ : ٢٨ عبارة موسيقية تنقسم الى جزئين

على شكل سؤال وجواب ويحدهما قوسان لحنيان . تتكرر العبارة

اوكتاف أعلى من ٢٨ : ٣٢ .

— من مازوره ٣٢ : ٣٥ يحده القوس اللحنى على بعد مازوره بنمات

منلمية واربعية تعزف عزفا نصف متقطع ثم تنتهى بفلة تامة في مقام

صول الكبير .

الأقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

لم يضع الناشر أقواس لحنية على بنمات اليد اليسرى ، ولكن

وضع في بداية المقطوعة كلمة Legato للدلالة على

الالتزام بالعزف المتصل للتألفات المفردة .

— من مازورة ٣٢ : ٣٤ يحدد القوس اللحني قفلة تامة

في مقام صول الكبير وتكرر اوكتاف الغلط .

الحركة الثانية :

المقام : دو الكبير ، السرعة : سريعة Allegro ، الميزان 6/8

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

تقتصر الاقواس اللحنية في هذه المقطوعة على فكرة لحنية صغيرة .

(Motive) تبدأ في المازورة ١٢ : ٣ وتكرر خلال المقطوعة كلها .

— في مازورة ٧ يوجد رباط زمني لنغم صول ، يتبعه قوس لحني .

وهذا بشكل صعب في تفهم الاقواس — وتري الباحثة انه يستحسن .

وضع الرباط الزمني لاسفل والقوس اللحني لاعلى .

— مازورة ١٥ : ١٦ يوجد القوس اللحني مقسم الايقاع .



— من مازورة ١٦ : ١٧ وصلة لحنية صغيرة لاعادة الجزء الاول .

التي يختلف قليلا في اليد اليسرى — فتعرف تألفات هارمونية بدلا من

تألفات مفردة .

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

وضع الناشر القوس اللحني في اول المقطوعة كنموذج يتبع في

المقطوعة كلها — ماعدا في المازورة ٧ فقد امتد القوس اللحني الى اول

المازورة ٨ لوجود قفلة تامة بها .

الحركة الثالثة :

المقام : صول الكبير ، السرعة : Allegretto الميزان 2/4

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

— الكروز المازورة ١ : ١٦ بدأ القوس اللحني من بداية الانكروز .

مع العزف بضغط قوى على نهاية القوس وهذا يتعارض مع مفهوم النهاية

للاقواس اللحنية .

— مازورة ٢ كانت تتطلب وضع قوس لحنى قصير خاصة لوضوح علامة الضغط القوى > على العلامة الاولى والعلامة الثانية علامة العزف المتقطع .

— مازورة ٤ وضع قوس لحنى قصير بين نغمتين مختلفتين لاعتناء ضغط قوى على أول نغمة ثم رفع اليد بخفضه على النغمة الثانية .

— من انكروز المازورة ٥ : ٨ إعادة انكروز المازورة ١ : ٤ .

— من انكروز المازورة ٩ : ١٨ وجود موتيفة تتكرر بشكل متتابع (Sequencia) ولكن في بداية مازورة ٩ بها الموتيفة الاولى

مع الانكروز داخل قوس لحن واحد .

— من مازورة ١٣ : ١٨ فيما عدا المازورة ١٤ وجود لحن يتكرر طبق الأصل وفي كل مرة يلتزم بالتكرار للقوس الملحنى .

— مازورة ١٩ : ٢٠ وجود نغمات بشكل سلس ومن الطبيعي ان تكون داخل قوس لحنى واحد وتتطلب فى الاداء التدرج فى العزف والوصول الى العزف بسنة .

— مازورة ٢٢ : ٢٣ موتيفة تتكرر ويتبعه تكرار للقوس الملحنى .

— مازورة ٢٣ : ٢٤ وجود نموذج لحنى صغير يشكك متابع .

— مازورة ٢٣ : ٢٨ بدأ القوس الملحنى مع بداية المازورة يحدد فكرة المحنية حوالى مازورتين ، اكبر من الفكرة للمحنية الصغيرة (Motive) التى ظهرت فى بداية الحركة .

— فى مازورة ٣٩ ترى الباحثة ان يستحسن عزف النغمة الاولى مع الثانية فى قوس واحد والثالثة والرابعة فى قوس آخر (Slur) وذلك بسبب تغيير الترقيم لنغمة صول مثل شكل رقم (٩) .



— فى المازورة ٨١ استخلصت الاقواس اللحنية الصغيرة

ثم تعاد فى مازورة ٨٣ ولكن على أوكشاف غلط .

— من مازورة ٨٨ : ٩٠ نغمات سلمية تحت قوس لحن واحد .

ومن مازورة ٩٠ : ٩٢ تكاد للمازورة من ٨٨ : ٩٠ ولكن غلط .

• أوكشاف احمد •

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

— الجزء من مازورة ١ : ٣٢ يوجد اقواس لحنية بسيطة جملها :

ولوجود علامة البلاش (p) فى المازورة وامتداد رنينها حتى نهاية المازورة ، فهى بمثابة وجود قوس لحنى وهذا يتطبع فى اكثر المصاحبة لهذا الجزء .

اما المازورة ٨ القوس اللحنى قصير لثلاث نغمات فقط ومطلوبة اداء (Portamento) وايضا مازورة ٣٢ نفس الفكرة .

— مازورة : ١٧ تألفا مصرف على تألفا آخر مع وجود نغمة مشتركة ووجه المصطلح Sf اى التشديد فى العزف على أول القوس والانتهاى بخفة وهو ما يعرف Slur

— مازورة ١٨ : ١٩ تتكرر فى مازوره ٢٠ : ٢١ ولكن على طيفة احد ،

وعبارة عن نغمات سلمية تتطلب العزف السلس .

— من مازوره ٢٥ : ٢٩ نفس الفكرة الموجودة لاغلب هذا الجزء .

والمتشابه للمازورة من ١ : ٦ .

— من مازورة ٣٣ : ٣٦ ، ٤١ : ٤٤ القوس اللحنى لكل مازورتين .

— مازورة ٨٠ : ٨٨ نهاية القوس اللحنى للجزء الاول والذى انتهى

فى مازورة ٨٤ ويعتبر فى نفس الوقت بداية القوس اللحنى التالى له .

— مازورة ٨٩ : ٩٠ ، ٩١ : ٩٢ تألفا مصرف على ثلاثة هارمونيتين

ويحتاج الى استمرار وبسط نغمة حتى عزف النغمتين الهارمونيتين .

صوتائين دياويلي مصنف ١٥١ رقم ١

الناشر Theodor Lack *

الحركة الاولى :

المقام : صول الكبير ، السرعة : بطيئة غنائية Andantino Cantabile

الميزان : 3/4

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى : لا يوجه تغيير عن طبيعة
Ruthardt الا في انكروز المازورة ١٣ : ١٦ وضع الناشر قوس
لحني واحد .

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى : اتبع نظام وضع قوس الحني
المازورة ، فيما عدا من انكروز المازورة ١٥ : ١٦ .

الحركة الثانية :

المقام : دو الكبير ، السرعة : سريعة Allegro ، الميزان : 2/4
- اتبع نفس نظام الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى واليد
اليسرى مثل طبعة Ruthardt

الحركة الثالثة :

المقام : صول الكبير ، السرعة Allegretto الميزان : 2/4
- استخدم نفس النظام للاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى
واليسرى مثل طبعة Ruthardt ماعدا التغيير التالي .
- مازورة 26 : 28 تحت قوس لحني واحد بالنسبة لليد اليمنى .

سوناتيني ديابللي مصنف ١٥١ رقم ١

* Thos. S. F. Dunhill الناشر

التحركة الاولى :

المقام : صول كبير ، السرعة : بطيئة غنائية Andantino Cantabile
الميزان : 3،

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى .

- من انكروز المازورة ١ : ١٤ وضع الناشر اقواس لحنية قصيرة
جدا في بداية كل عبارة وفي اخرها .

- من انكروز المازورة ١٥ : ١٦ وضع لحن لمن اطول .

- ترى الباحثة انه من الافضل حذف القوس اللحني الموجود في
المازورة من ١٦ : ١٧ حتى تعزف العبارة بأكملها عزفا متقطعا وتكون
العبارة الثانية من مازورة ٢٠ : ٢٤ عزفا نصف متقطع .

الاقواس لليد اليسرى يتطابق مع طبعة الناشر Ruthardt .

التحركة الثانية :

المقام : دو الكبير ، السرعة : سريعة Allegro الميزان 8 .

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى .

- لا يوجه تفسير عن طبعة الناشر Ruthardt الا في :

- مازورة رقم ٧ : ٨ وضع رباط زمني داخل القوس اللحني .

- مازورة ١٥ : ١٧ المازورة رقم ١٥ مقسمة للايقاع عن طريق القوس

اللحني ، ثم وجود قوس لحني متصل من آخر ١٥ : ١٦ ولكن كان يجب

اقتباع نفس النظام للفكرة اللحنية الصغيرة عند التكرار .

الاقواس للحنية بالنسبة لليد اليسرى :

- جاءت الاقواس للحنية وفقا للتغيير الهارموني .
- مازورة ١٣ ، ١٤ وضع قوس لحنى واحد ولكن وضع قوس لكل مازورة على حدة لتغيير الهارموني .
- الحركة الثالثة :

المقام : صول الكبير ، السرعة : Allegretto الميزان : 2/4 الاقواس
للحنية بالنسبة لليد اليمنى : لا يوجد تغيير عن طبعة الناشر **Ruthardt**
الا فى :

- مازورة ٣٩ قسم المازورة عن طريق قوس لحنى صغير لكل نغمتين .

- مازورة ٨٥ : ٨٧ وضع القوس للحنى حسب الموعلة وتكرارها
وبذلك تكون واضحة في العزف .

الاقواس للحنية بالنسبة لليد اليسرى :

- لا يوجد تغيير عن طبعة الناشر **Ruthardt** الا فى مازورة ٨ ، ٧٢٢ ، ٤٠ ، ٤٨ ، ٥٦ وضع القوس للحنى للعزف المتصل **Legato** وليس العزف المنقطع **(Portamento)**

صوتاتين ديا بللى مصنف ١٥١ رقم ١
* NICALA MONTANIE الماشر

الحركة الاولى :

- المقام : صول الكبير ، السرعة : بطيئة غنائية
- 3/4 الميزان **ANDANTEINO CANTABILE**
- الاقواس للحنية بالنسبة لليد اليمنى :
- الجزء من انكروز المازورة ١ : ١٦ وضع القوس للحنى من

* قائم كورال ومؤلف وناشر للموسيقى امرى ١٨٨٠ : ١٩٤٨

بداية الانكروز ، واتبع هذا النظام في كل جزء وضع به القوس اللحنى دون النظر إذا كان الرباط تصير أو طويل ، أما عن انكروز ٧ : ٨ تغير هذا النظام وجعله ضمن قوس لحنى واحد .

— من مازورة ١٦ : ٢٤ عبارة عن جملة للقسم الى عبارتين ، العبارة الاولى بشكل العزف المتقطع (STCCATO) والعبارة الثانية داخل قوس لحنى ومطلوب العزف المتصل (LEGATO) وهذا حتى يجعل شىء من التغير عند اعادة اللحن المشابه . الأقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

— لا يوجد تغيير عن طبعه الناشر RUTHARDT

الحركة الثانية :

المقام : دو الكبير ، السرعة : سريعة ALLEGRO ، الميزان : ٦/٨
الأقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى : لا يوجد تغيير عن طبعه الناشر
RUTHARDT الأقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى .

— لا يوجد تغيير عن طبعه الناشر RUTHARDT

الحركة الثالثة :

المقام : صول الكبير ، السرعة : ALLEARETTO الميزان :

الأقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

— لا يوجد تغيير عن طبعه الناشر RUTHARDT

الأقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى

— لا يوجد تغيير عن طبعه الناشر RUTHARDT ، وطبعه الناشر
DUNHILL ولكن مع التغير فى :

— مازورة ٨ ، ٣٢ ، ٤٠ يتطلوب العزف بصوت متقطع (STCCATO)

— مازورة ٤١ : ٤٤ وضع قوس لحنى واحد على العبارة كلها .

صولتين ديا بللي مصنف ١٥١ رقم ١

✱ ERNESTO MARCIANO الناشر

الحركة الاولى :

المقام : صول الكبير ، السرعة : بطيئة غنائية

ANDANTINO CANTABILE

الميزان : 3

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى

للم تغير فيها عن طبعة الناشر /MONTANIE

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

اتبع فيها نظام الاقواس اللحنية للناشر MONTANIE

الحركة الثانية :

المقام : دو الكبير ، السرعة : سريعة ALLEGRO الميزان : 6

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

لا يوجد تغير عن طبعة الناشر MONTANIE

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

لا يوجد تغير عن طبعة الناشر MONTANIE

الحركة الثالثة :

المقام : صول كبير ، السرعة : ALLEGRETTO الميزان : 2

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

لا يوجد تغير عن طبعة الناشر MONTANIE

الاقواس بالنسبة لليد اليسرى :

لا يوجد تغير عن طبعة الناشر MONTANIE

✱ هازف وناشر للموسيقى ايطالي الجنسية ١٨٩٩ : ١٩٣٠

صوتانين ديابللي مصنف ١٦٨ رقم ٧

ADOLF RUTHARDT الناشر

بالحركة الاولى :

المقام : لا الصغير ، السرعة : متوسطة السرعة

ALLEGRO MODERATO

الميزان : 4

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

- في هذه الصوتانين جمع المؤلف بين الاقواس الزمنية واللحنية في
نقوس واحد متصل وترى الباحثة ان تكون الاقواس الزمنية داخل القوس
اللحني للمباراة كلها - من انكروز مازورة ٢ : ٥ وتعتبر المباراة التالية من
انكروز ٦ : ٩ تصوير للمباراة الاولى .

- من مازورة ١١ : ١٥ يقتصر القوس اللحني على ثنيتين فقط
(SLUR)

- من انكروز ١٨ : ٢٨ نفس النظام القوس اللحني الموجود من
انكروز ٢ : ١٢ حيث يعاد اللحن على بعد اوكشاف صاعد .

- من انكروز ٣٤ القوس اللحني يحتوي على ثنمات متقطعة
وتعرف (PORTAMENTO)

- من انكروز المازورة ٣٥ الى ٤٩ ظهرت

عدة اقواس لحنية مختلفة مثل

وغیرها .

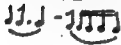
- من مازورة ٥٩ : ٧٤ وجود نموذج

ايقاعي يتكرر بنفس القوس اللحني

- من انكروز المازورة ٧٩ وحتى نهاية القطعة إعادة للجزء الاول من
القطعة بنفس الاقواس اللحنية .

- من مازورة ١١٠ : ١١٤ عبارة واحدة منقسمة الى قسمين .

يبدأ القوس اللحني بنغمة متقطعة - وترى الباحثة انه من الافضل
ان يبدأ القوس اللحني بعد النغمة المتقطعة مباشرة .



الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

- من مازورة ١ : ١٦ تتغير الاقواس اللحنية حسب التفسيرات الهارمونية .
- من مازورة ١٧ : ٤٥ تتغير الاقواس اللحنية حسب العبارات المنتظمة وتعرف عزفا متقطعا .
- من المازورة ١٠٦ : ١١٨ توجد الاقواس اللحنية على تالفين فقط .

الحركة الثانية :

المقام : لا الكبير ، السرعة : بطيئة غنائية ، الميزان : 4/4

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

- يظهر قوس لحنى واحد فى هذه الحركة على النموذج الايقاعى .
- سواء بالعزف المتصل او المتقطع . لنغمة واحدة او اثنتين .



او تالفين .

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

- اليد اليمنى واليد اليسرى يتشابهان تقريبا فى الاقواس اللحنية .

الحركة الثالثة :

السلم : لا الصغير ، السرعة : ALLEGRETO الميزان : 6/8

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

- قالب روند وعبرة من رقصة خفيفة وعلى هذا عباراتها قصيرة وخالية من الالمان الغنائية الطويلة وتتكون من A, B, A, B, A, B .
- يغلب عليه الاقواس اللحنية كالنماذج التالية :

A إعادة A مع التطويل بعض الشيء فى الكودا .

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

- لا يوجد بها اى اقواس لحنية .

صوتانين ذياكلن فخصف ١٦٨ رقم ٧
النشر THEODOR LACK

الحركة الاولى :

بالنسبة للاقواس اللحنية لليد اليمنى واليد اليسرى :
RUTHARDT — لا يوجد بها أى تغيير عن طبعه الناشر

الحركة الثانية :

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :
RUTHARDT — لا يوجد بها أى تغيير عن طبعه الناشر

الحركة الثالثة :

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :
— من انكروز المازورة ١ : ٢ القوس اللحنى من الانكروز

— من مازورة ٢ : ٤ وضع لها قوس لحنى واحد ، ثم من مازورة ٨ :
وضع الناشر لها قوس لحنى أى لا يوجد تقسيم محدد للموازين بالنسبة
للاقواس اللحنية ، ولكن التقسيم لما يترأى للناشر .

— من انكروز المازورة ٩ : ١٢ لاتصال اللحن وقسح قوس لحنى
واحد .

— من انكروز المازورة ٢١ : ٢٨ لا يوجد بها تغيير عن طبعه الناشر

— من مازورة ٣٩ : ٤٠ وضع قوس لحنى واحد .

— من مازورة ٤٧ : ٧٠ طبق الاصل لطبعة الناشر RUTHARDT

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

— لا يوجد بها اقواس لحنية الا فى مازورة ٦٦ ، ٦٧ ، ٦٨ ويمتنع
رباط زمنى وهذا الاستمرار لصوت التالف لمدة ثلاث مازورات .

صوتائين ديابل مصنف ١٦٨ رقم ٧

THOS. F. DUNHILL الناشر

الحرمة الاولى :

السلم لا الصغير ، السرعة : متوسط السرعة

ALLEGROMODERATO

المميزان :

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

- من مازورة ٢ : ٩ تنقسم الى جزئين بالتساوى ، من مازورة ٦ : ٦
تكرار للمازورة من ٢ : ٥ ولكن درجة اعل

- من مازورة ١١ : ١٥ يوجد بها قوس لحنى (SLUR)

- من مازورة ١٨ : ٢٨ تكرار من مازورة ٢ : ١٢ على اوكشاف احيد

مع الالتزام بنفس الطريقة فى وضع القوس اللحنى *

- من مازورة ٣١ : ٣٣ قوس لحنى واحد ويجب الالتزام بالترتيب

الثابت اثناء التمرين حتى يتحقق العزف المترايط *

- من مازورة ٣٥ : ٤٩ ظهرت عدة اقواس لحنية مختلفة مثل

وغيرها .

RUTHARDT - مازورة ٥٠ : ٥٨ مطابق لطبعة الناشر

- مازورة ٥٩ : ٧٢ وجود لحن صغير يتكرر بنفس الطريقة للتوضيح

للحنى ويدخله رباط زمنى مما يستوجب العزف المترايط *

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

- حدد القوس اللحنى لكل مازورة على حدة وتفاوض عن الصلابة

وتصريفه مثل اخر مازورة ٤ : ٥ وكرر فى مواضع اخرى *

- من مازورة ١٧ : ٣٩ التزم بالقوس اللحنى بشكل التقسيم الى

عبارات وهذا مع تغيير الايقاع للمصاحبة *

- من مازورة ٤٥ : ٤٧ وضع قوس لحنى صغير (SLUR) لكل

ثلاثا وتصريفه *

- من مازورة ٥١ : ٥٢ وضع قوس لحنى واحد ويدخله اربطة لمنية
صغيرة ، ولكن تقترح الباحثة ان يكون لكل مازورة قوس لحنى ، خاصة
لتكرار الموتيف بشكل تتابع (SEQUENCE)

- مازورة ٥٥ : ٧٣ اعطاه قوس لحنى لكل مازورة مع تألفات تمزق
متقطعة مثل طبعة RUTHARDT

- مازورة ٧٦ : اعطى قوس لحنى لثلاث نغمات ووجود اخر نغمة فى
وكان يجب ان يمتد القوس اللحنى خط المازورة والوصول لنغمة حتى
الاحساس بالاستقرار .

- من مازورة ٧٩ : ٩٣ طبق الاصل للمازورة من ١١٧ : ١١٨
- من مازورة ١١١ : ١٢٦ عبارة عن تطويل النغمة وهى مثل طبعة

الناشر RUTHARDT

الحركة الثانية :

المقام : لا الكبير ، السرعة : بطيئة غنائية ، الميزان :

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

- التزم فى تكرار الموتيف بنفس القوس اللحنى فى كل مازورة مثل :

مازورة ٤ : ٨

- من مازورة ٩ : ١٦ اعادة للمازورة من ١ : ٨ ولكن ثلاث نغمات

أعلى والتزام بنفس نظام القوس اللحنى .

- من مازورة ١٩ : ٢٣ اعادة للجزء من مازورة ٣ : ٧

- من مازورة ٢٣ : ٢٨ وجود موتيفات متكررة للتحويل الى يسرى

لا الكبير وهذا الجزء تأكيد للنغمة والتزام بالاقواس اللحنية لكل موتيف .

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

- وجود قوس لحنى للموتيف  اى العزف المطلوب

(PORTAMENTO) وتقابلها موتيف اخرى فى اليد اليمنى بنفس الطريقة

فى العزف . ولا يوجد اقواس لحنية كثيرة فى اليد اليسرى الا فى مازورة

١٢٤ : ٢٧ موجود رباط زمني مع قوس لحني لوجود نغمات مستمرة مسبوقة
اعطاء ضغط قوى (ACCENT) على اول التالف ثم العزف بخفة مع رفع
اليدين بعد النغمة الثانية .

الحركة الثالثة :

المقام : لا الصغير ، السرعة : ALLEGRETTO الميزان : 6/8

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

- استبعد البداية للقوس اللحني من بداية الاكرووز ، ولكن بداها
من اول المازورة وتقسيم العبارة الى جزئين .
- من مازورة ٢ : ١٢ اعادة للجزء من ١ : ٤ ولكن مصنوعة من
خرجات أعلى ولكن التغير فقط في النغمات للنهاية .
- مازورة ١٤ ، تكرار للمنازورة ١٣ وعدم التغير في الاكرواس
اللحنية .

- ما في مازورة ١٧ تقترح الباحثة وضع قوس صغير (SLUR)
خاصة لأن تكرارها في مازورة ١٩ بنفس القتراج الباحثة ، مع اعطائه
ضغط بسيط بالرقم من وجود التغير العزف بخفة P
- من مازورة ٢١ : ٢٤ لا يوجد تغيير عن طبعة الناشر (RUTHEARDT)
من مازورة ٤٥ : ٦٤ اعادة طبق الاصل للجزء من ١ : ٢٠
- من ٦٤ : ٨٨ تطويل في القطة عن طريق ازيحاته متصلة من نهاية
القوس اللحني في مازورة ٦٦ هو في نفس الوقت البداية للقوس اللحني
(النسأل له)

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

- لا يوجد بها اقواس لحنية .

صوتائين ديباتلي مصنف ١٦٨ رقم ٧
MONTANIE الناشر

الحركة الاولى

المقام : لا الصغير ، السرعة : المتوسطة . Allegro Moderato
المستيزان :

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

- بداية القوس اللحني من انكروور المازورة ٢ والاضالة برباط زمني
 - من مازورة ٩ : ٢٠ لا يوجد به تمييز عن طبعة الناشر Ruthardt
 - من مازورة ١٧ : ٢٥ اعادة للجزء من ١ : ٩ ولكن اوكتاف احدى
 - من مازورة ٢٧ : ٢٩ الالتزام بنفس القوس اللحني القصير .
 - من مازورة ٣٣ : ٣٣ نهاية القوس اللحني وفي نفس الوقت بداية
- لقوس التالي له .

- من مازورة ٣٣ : ١١٨ طبق الاصل لطبعة الناشر RUTHARDT
ماعدًا في مازورة ٨١ تتبع القوس اللحني السابق ولم يفصلها عن المازورة
٨٠ ، ونفس الطريقة اتبعها في مازورة ٨٥ .

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

مطابقة لطبعة الناشر RUTHARDT

الحركة الثانية :

مطابقة لطبعة الناشر RUTHARDT بالنسبة لليد اليمنى
واليسرى .

الحركة الثالثة :

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

- من مازورة ١ : ٨ قسم القوس اللحني شكل عبارات بقتسجة
- الى اجزاء (SECTION) مع اتصال القوس اللحني برباط زمني .

- من مازورة ٩ : ١١ إعادة للمازورة من ١ : ٣ ولكن مصورة ٣ :
حرجاً أعلى .

- من مازورة ١١ : ١٢ نهاية القوس اللحني وبداية القوس الآخر
وتفضل الباحثة وضع قوس لحني واحد يربطها من مازورة ١٠ : ١٢ .

- مازورة ١٤ إعادة للمازورة ١٣ ولكن لم يلتزم في نهاية المازورة
بنفس إعادة القوس اللحني ، ولكن اتصال الموزونة بالقوس اللحني الذي
يليه .

- مازورة ١٦ : ٢٠ بمثابة ٤ اقواس لحنية وتفضل الباحثة وضع قوس
لحني واحد لسلسلة اللحن يكون أحداث أي قبوة إثنية المزف .

- مازورة ٢١ : ٤ يكثر الاقواس اللحنية القصيرة (SLUR)

- مازورة ٤٥ : ٦٤ إعادة طبق الاصل من انكروز المازورة ١ : ٢٠ .

- من مازورة ٦٤ : ٧٠ وهي تطويل في القطة عن طريق اوبيجاء

متخللة ببعضها حتى النهاية ولكن تفضل الباحثة وضع قوس لحني واحد
بغلاً من ثلاثة اقواس .

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

لا يوجد بها أي اقواس لحنية .

صوتان ديابلو مصنف ١٦٨ رقم ٧

الناشر ERNESTO MARCINO

الحركة الأولى :

بالنسبة للاقواس اللحنية لليد اليمنى واليسرى

لا يوجد تغيير عن طبعه الناشر MONTANIE

الحركة الثانية :

بالنسبة للاقواس اللحنية لليد اليمنى واليسرى

لا يوجد تغيير عن طبعه الناشر MONTANIE

الحركة الثالثة :

بالنسبة للاقواس اللحنية لليد اليمنى واليسرى

لا يوجد تغيير عن طبعه الناشر MONTANIE

نتائج البحث

من التحليل العرفي للأقواس اللحنية في صوناتين ديابلو عيسة-
التي بحث لها نشرين المختلفين لايضاح لوجه التشابه ووجه الاختلاف توصلت
الياتحة الى النتائج التالية :

اولا : (١) اوجه التشابه للأقواس التقنية بالنسبة ليد اليمنى :

صوناتين مصنف ١٥١ رقم ١

MARCIANO, MONTANIE الحركة الاولى - التشابه بين طبعة

LACK, RUTHARDT الحركة الثانية - التشابه بين طبعة

الاى بعض موازير قليلة من ١٣ : ١٦ .

MARCIANO, MONTANIE الحركة الثانية - التشابه بين طبعة

LACK, RUTHARDT الحركة الثالثة - التشابه بين طبعة

الا فى بعض موازير قليلة مازورة ٣٩ ، ٤٦ : ٤٨ .

MARCIANO, MONTANIE الحركة الثانية - التشابه بين طبعة

MARCIANO, MONTANIE الحركة الثالثة - التشابه بين طبعة

صوناتين مصنف ١٦٨ رقم ٧

LACK, RUTHARDT الحركة الاولى - التشابه بين طبعة

LACK, RUTHARDT الحركة الثانية - التشابه بين طبعة

MARCIANO, MONTANIE الحركة الثالثة - التشابه بين طبعة

(ب) اوجه التشابه للأقواس اللحنية بالنسبة ليد اليسرى

صوناتين مصنف ١٥١ رقم ١

MARCIANO, MONTANIE الحركة الثالثة - طبعة

صوناتين مصنف ١٦٨ رقم ٧

MARCIANO, MONTANIE الحركة الاولى - طبعة

ثانيا : اوجه الاختلاف للأقواس اللحنية بالنسبة ليد اليمنى

الحركة الاولى - اختلاف طبعة RUTHARDT عن طبعة

LACK, DUN LL

الحركة الاولى - اختلاف طبعة MONTANIE عن طبعة
LACK, DUNHILL.

الفرقة الثالثة - اختلاف طبعة MONTANIE عن طبعة
DUNHILL, RUTHARDT

LACK في بعض الموازير ٨ ، ٣٢ ، ٤٠ ، ٤١ ، ٤٤
الحركة الثانية - اختلاف طبعة DUNHILL عن طبعة RUTHARDT
في بعض الموازير ٧ ، ٨ ، ١٥ ، ١٧ .

الفرقة الثالثة - اختلاف طبعة DUNHILL عن طبعة
LACK, RUTHARDT في بعض الموازير ٣٩ ، ٨٥ ، ٨٧
صورتاين مصنف ١٦٨ رقم ٧ .

الحركة الاولى - تختلف طبعة DUNHILL عن طبعة
LACK, RUTHARDT

الحركة الثانية - تختلف طبعة DUNHILL عن طبعة
RUTHARDT, LACK
الفرقة الثالثة - تختلف طبعة MARCIANO, MONTANIE
عن طبعة RUTHARDT, DUNHILL, LACK
- تختلف طبعة DUNHILL عن طبعة LACK, RUTHARDT

(ب) توجه الاختلاف للأقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

صورتاين مصنف ١٥١ رقم ٦
الحركة الاولى - اختلاف طبعة MONTANIE عن طبعة
LACK, RUTHARDT, DUNHILL
الفرقة الاولى - اختلاف طبعة MARCIANO اختلاف تام عن
الطبقات الأخرى .

الحركة الثانية - تختلف طبعة LACK عن طبعة RUTHARDT
الحركة الثانية - تختلف طبعة DUNHILL عن طبعة
LACK, RUTHARDT

الفرقة الثالثة - تختلف طبعة DUNHILL عن طبعة
في بعض الموازير ٨ ، ٣٢ ، ٤٠ ، ٤٨ ، ٥٦
LACK, RUTHARDT

LACK, DUNHILL, RUTHARDT - اختلاف طبعة

MONTANIE, MARCIANO عن طبعة

صوناتين مصنف ١٦٨ رقم ٧

الحركة الأولى - تختلف طبعة DUNHILL عن طبعة

LACK, RUTHARDT

الحركة الثانية - تختلف طبعة DUNHILL عن طبعة

LACK, RUTHARDT

الحركة الثالثة - لا يوجد بها رباط لحن في كل الطبعات

ملاحظات الباحثة للعناصر البارزة لأوجه التشابه وأوجه الاختلاف :

أوجه التشابه :

- استخدام نفس الأقواس اللحنية في الأجزاء لنماذج التتابع

(SEQUENCE)

- استخدام القوس اللحني لنغمات مطلوب عزفها بطريقة متقطعة

(PORTAMENTO)

- استخدام الأقواس اللحنية الصغيرة بكثرة (SLUR)

- اعتباراً لانتكروز بداية القوس اللحني فيما عدا صونا تا مصنف

١٦٨ رقم ٧ طبعة الناشر DUNHILL

- استخدام مصطلحات التعبير طبق الأصل من حيث F, P

أو التدرج بينهما < >

- إعادة الجزء المشابه بنفس الأقواس اللحنية

- استخدام نفس المصطلحات المصبرة عن السرعة

أوجه الاختلاف :

- الاختلاف في نظام تقسيم القوس اللحني لبعض الطبقات عن الأخرى

- البداية والنهاية للقوس اللحني مختلفة في بعض الطبقات

عن الأخرى

- الاختلاف في تزيين الأصابع للنفثات اللوطة تحت القوس الكحني
البيض الطيمات .

بعد الدراسة التي قامت بها الباحثة للطيمات المختلفة لصوتاتها
بالى ترى الباحثة ما على :

أن طيمة RUTHARDT تناسب المبتدئين أكثر من أى طيمة أخرى
حيث أن الأقواس اللحنية بها منتظمة - أى أن عبارتها واضحة ومتساوية
من ناحية عدد المازورات أو الألحان . أما طيمة
MONTANIE, فهي تناسب المتقنين .

MANCIANO

التوصيات

توصى الباحثة بما يلي :

- تعريف المبتدئين بنماذج بسيطة للقوس اللحني خارج المقطوعات
لحني ادائها داخل المقطوعة .

- استخدام الطبعات الجيدة التي تتناسب مع مستوى الطالب في
المعرف والتي تهتم بتوضيح الأقواس اللحنية والفواصل والعلامات
الموسيقية بمساعدة المدرس .

- إشراك الطلاب المتقنين مع الأستاذ في وضع الأقواس اللحنية
للمقطوعات الخالية منها - وفقا لما يلي :

(أ) استخدام القوس اللحني في النماذج الصغيرة (MOTIF)
عند التركيز .

(ب) استخدام القوس اللحني في نماذج التسايق (SEQUENCE)

(ج) استخدام نفس الأقواس اللحنية في إعادة جزء كبير .

مراجع البحث

- ١ - أحمد بيومي : قواعد الموسيقى ونظرياتها : مطبعة السعادة بمصر ١٩٥٤ .
- ٢ - إدولف دانها وزير : نظرية الموسيقى : ترجمة محمد رشاد بدراق القاهرة - دار نهضة مصر للطباعة والنشر ١٩٧٩ .
- ٣ - انطوار رشدي : قواعد الموسيقى الحديثة : القاهرة تدار الموسيقى .
- ٤ - سدريك ثورب ديفي ، التأليف الموسيقى ، ترجمة سمحة الخولي القاهرة : دار المعارف بمصر ١٩٦٥ .
5. Alfred Johnstone, *Art of teaching Piano playing* 2nd Edition London, William Reeves.
— Touch, Phrasing and Interpretation
6. Apel, Willi, *Harvard Dictionary of Music* 2nd Edition, 1969 Cambridge, Mass, Harvard Univ., Press 1944.
7. Charles W. *The art of the Piano teacher* Ninth Edition England — Hawkes & son
8. Denez Agay — *Teaching Piano* U.S.A. Hamittan Printing Company 1981
9. Diabelli, Anton — *Sonatine* Dunhill — Augener
10. Diabelli, Anton — *Sonatine* Lack — Lemoine
11. Diabelli, Anton — *Sonatine* Marciano — Ricordi
12. Diabelli, Anton — *Sonatine* Montani — Ricordi
13. Diabelli, Anton — *Sonatine* Ruthardt — Peters
14. Ferguson, Howard, *Keyboard Interpretation from the 14th to the 19th Century*, London, Oxford Univ., Press, 1977.
15. Hinson, Maurice *Guid to the iPanist's Repertoire*. Blooming ton, Indiana unir — Press 1973.
16. Sadie, Stanley (Edit). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. SIXth Edition. London, Macmillan & Co. 1980.
17. Macpherson, Stewart, *Studies in Pharsing and from*. London, Limited.
18. Scholes, Percy (Edit) *The Concise Oxford Dictionary of Music*. Third Edition, London, Oxford Univ. — Press 1980.
19. Thompson, Ostor (Edit) *International Cycle pedia of Music and Musicians*. Tenth Edition, London, J. M. Dent, 1975.
20. Westrap, Jack (Edit). *Colline Ency clopedia of Music*. London, Collens Press, 1978.

ففي هذا العدد

- ٣ (٣) حتمية الاتفاق على نظرية تربوية للتعليم
للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
- ١١ التكامل بين نظامي التعليم والتدريب
في تنمية القوى العاملة
للدكتور يوسف خليل يوسف
- ١٦ وجهة نظر تحليلية نقدية لخفض
سنوات الالتزام الى ثمان سنوات
للدكتور همام بدر اوى زيدان
- ٢٧ دراسة تحليلية مقارنة للبريلود
المستقلة والمتصلة بالفيسوج
للدكتورة نادية عبد الرحيم
- ٥١ الأقواس اللخنية في عتف
صوناتين اليسانو عند ديابللى
للدكتورة ابتسام محمد نصر العادلى

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

السنة الثانية والأربعون مايو ١٩٩١ العدد الرابع

صحيفة التربية

السنة الثانية والاربعون مايو ١٩٩١ العدد الرابع

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

رئيس مجلس الادارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

مدير التحرير : الأستاذ الدكتور محمد يحيى طلعت

هيئة التحرير :

الأستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع

الأستاذ الدكتور احمد كمال عاشور

الأستاذ الدكتور حامد زهران

الأستاذ الدكتور حلمي الوكيل

الأستاذة الدكتورة عطيات محمد خطاب

الأستاذ محمد سعيد عزت

الأستاذ محمود النبوى الشال

● تصدر في أربعة أعداد سنويا - الاشتراك السنوى جنيهان .

● ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة .

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٧٥٩٧٨٦

في هذا العدد

- ٣ نداء الى المعلمين والأكباء .. لماذا نعلم ؟
 للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
- ٨ قواعد استخدام الوسائل التعليمية
 للاستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
- ١٨ نحو تمهيم المكتبات الشاملة
 للاستاذ حسن محمد عبد الشافي
- ٢٨ من التعليل وتعميدات العصر
 للاستاذ علي احمد حمدي
- ٤٠ تقويم اسلوب التوجيه الفني للمدرسي التربية
 الرياضية بدور المعلمين بجمهورية مصر العربية
 للاستاذ حامد انور محمد الديب
- ٥٨ مقارنة بين تنويعات كل من « كلأراشومان »
 و« ويومانس برامز » على فكرة موسيقية
 بداتها لـ « روبرت شومان »
 للدكتورة نادية عبد الرحيم حسنين

نداء إلى المعلمين والآباء لماذا نتعلم؟

للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

رئيس التحرير

حاولنا في المقالات الافتتاحية « لصحيفة التربية » على مدى الأعداد الثلاثة الأخيرة أن نوجه النظر إلى خطورة غياب النظرية التربوية التي يقوم عليها التعليم في مصر والتي تتجمع حولها فكر وجهود العاملين في ميدان التعليم مع جهود المتعلمين أنفسهم والمستفيدين من نتائج هذا التعليم ومخرجاته وهم الذين يمثلون المجتمع المصري بأكمله ، وبحيث يتعاون الجميع بفكر واضح وجهود منسقة حول عناصر هذه النظرية التربوية الاجتماعية ، فيدرك الجميع الأهداف التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها عن طريق التعليم كما يدرك القائمون على شئون التعليم أن مسئولياتهم الأساسية تتركز حول توفير الوسائل وتطبيق أفضل الأساليب التي تحقق هذه الأهداف وأن من أهم واجباتهم أيضاً القيام بعملية التقويم العلمية المستمرة والمرحلية والمجموعة للتعرف على مدى صلاحية خطط التعليم وأساليبه ومناهجه ووسائله وغير ذلك من تدخلات تعليمية لتحقيق أهدافه الموضوعية في ضوء النظرية التربوية المشار إليها ، وذلك حتى يتمكنوا من تصويب مساراتهم وتطوير التعليم من حيث أهدافه وخططه وإدارته ومناهجه وأساليبه ووسائله الخ... بما يطرده ويحسنه ويحقق مزيداً من الأهداف ويساير تطور المجتمع

(*) يوسف صلاح الدين قطب : « حتمية الاتفاق على نظرية تربوية للتعليم » صحيفة التربية - السبينة ٤٢ - الأعداد الأولى أكتوبر ١٩٩٠ والثاني يناير ١٩٩١ ، والثالث مارس ١٩٩١ .

والتغيرات السريعة التي يتسم بها العصر الحاضر فى النواحي الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والعملية الخ. وبحيث تتفاعل المنظومة الكبرى للمجتمع مع المنظومة الجزئية للتعليم فيتأثر التعليم فى أهدافه ومستواه وخطته بالمجتمع ، كما يؤثر أيضا فى اتجاهات هذا المجتمع ويدعم ما يجب تدعيمه منها ويصوب وينبه الى ما يجب تحاشيه من انحرافات ، سلبيات قد يقع فيها .

بها القارئ العزيز :

إن الذى يدفعنى الى معاودة الكتابة فى هذا الموضوع أن وزارة التربية والتعليم رغبة منها فى تصويب مسار العملية التعليمية داخل حجرات الدراسة وخارجها ، رأت أن تأخذ بمدخل التقويم السليم لأعمال التلاميذ كوسيلة لاصلاح العملية التعليمية التى هى محصلة عملية التعليم التى يقوم بها المعلم وعملية التعليم التى تحدث للمتعلم .

بمعنى أن عملية التقويم الحالية لأعمال التلاميذ تستخدم فيها الامتحانات التقليدية التى تنصب غالبا على قياس ما يتذكره الطالب من معلومات دون الاهتمام الكافى بمستويات التعلم الأخرى من فهم أو تحليل أو تطبيق فى مواقف الحياة الخ . . . ودون الاهتمام الكافى أيضا بالجوانب الوجدانية والقيمية أو السلوكية التى تبنى على الجوانب المعرفية . وعلى ذلك فإن الطلاب لايهتمون كثيرا بغير تذكر المعلومات مادامت الامتحانات تركز على قياس هذا الجانب وكذلك المعلمون فانهم استجابة لرغبة امطلاب والآباء ، يركزون على الاساليب التى تؤكد على جانب التذكر للنجاح فى الامتحانات ، وهذه حقيقة شائعة للدرجة أننى سمعت احد المسئولين عن التعليم فى اجتماع عام يؤكد أن المعلم الممتاز فى رأى الكثيرين هو المعلم الذى يستطيع أن « يوصل » المعلومة الى ذهن الطالب !! فلما اعترضت على ذلك موضعا أن المعلم الممتاز لا يقوم بتوصيل المعلومة وإنما هو الذى يعد المجال للطالب لكى يفكر ويبحث

وينتقب لكى يصل بنفسه الى الحقيقة أو المعلومة . فليست المعلومة هدفا
فى ذاتها وإنما المقصود هو ما يكتسبه الطالب من مهارات وقدرات فى
سبيل التوصل بنفسه كلما أمكن الى الحقيقة التى يبحث عنها ثم بعد
حصوله على هذه الحقيقة ما تحدته هذه الحقيقة فى نفسه وعقله من
آثار نفسية ووجدانية واتجاهات عقلية تؤثر بعد ذلك فى كيفية استخدام
هذه المعلومة وفى أحكامه وقيمه وسلوكياته كمواطن وعضو فى المجتمع
. وأخيرا اتفقنا على أن الحقائق والمعلومات التى يدرسها الطالب فى
مدرسة اليوم وفى عصر العلم الذى يتسم بسرعة التغير والنمو ، هذه
الحقائق سرعان ما تتضاعف بل وقد تتغير بعد عدد من السنوات ،
والتعليم الجيد والمجلى هو الذى يمكن المتعلم من مداومة اللحاق بنفسه
بكل ما يستجد فى مجال عمله وهو ما يطلق عليه أحيانا بالتعلم المستمر
أو التعلم الدائم فى مقابل التعلم السلبى الذى قصّر به المعلومة الى
الطالب دون عناء وسرعان ما ينساها .

نعود مرة أخرى الى محاولة الوزارة لاصلاح العملية التعليمية
بممثل التقويم السليم ، فقد وجدت الوزارة أن خير طريق لذلك هو
أن تكون الاختبارات والمقاييس موجهة لقياس مدى تحقيق الأثار
المستهدفة من التعليم . فإذا كان الهدف مثلا تنمية التفكير العلمى واحترام
حرية الفرد فى ابداء رأيه لدى التلميذ فان أسئلة الاختبارات يجب أن
توضع لقياس مدى النمو فى هذه القدرة أو هذه القيمة وهكذا ... بدلا
من قصرها على قياس مدى تذكر المعلومات .

كما أن الوزارة تبينت أيضا أن الكثيرين من المعلمين ليست لديهم
المهارة الكافية لوضع مثل هذه الاختبارات الدقيقة رغم أن معظمهم قد
درسوا ذلك فى معاهد إعدادهم لمهنة التعليم مثل كليات التربية ومعاهد
المعلمين غير أنهم لم يمارسوا الاستماعة بهذه الاختبارات بالقدر الكافى
وحرصا من الوزارة على عدم فشل هذه المحاولة الجديدة قامت بتكليف
بعض المعلمين بالاشتراك مع بعض الخبراء فى وضع نماذج لهذه الاختبارات

التي يمكن عن طريقها قياس جوانب النمو المختلفة على أمل أن يتدرب المعلمون بعد ذلك عن طريق الممارسة والاستعانة بهذه النماذج على ما سبق أن درسوه في مرحلة أعدادهم للمهنة وبذلك صدرت عدة كتيبات تحمل عنوان نماذج الاسئلة في عدد من مقررات الدراسة للصفوف المختلفة في التعليم العام .

والى هنا وكل شيء يبدو أنه يسير في الطريق الطبيعي . فالوزارة مشكورة لمحاولتها والمعلمون والتلاميذ مستعدون للاخذ بهذا الاتجاه السليم . غير أنني وقد كنت أشارك خلال الاسبوع الماضي في حلقة مناقشة (سمينار) للدراسات العليا باحدى كليات التربية بالجامعات وكانت الحلقة تضم عددا من أساتذة التربية كما تضم مجموعة من طلاب البحوث التربوية من المعلمين الممارسين للمهنة في المدارس أو الإدارات التعليمية ، سمعت عجباً !! أن بعض المعلمين في بعض المدارس وأرجو للتعرف على مدى نجوم في الجوانب المعرفية من فهم وتحليل وتطبيق. للتعرف على مدى نجوم في الجوانب المعرفية من فهم وتحليل وتطبيق. والجوانب الوجدانية والقيمية والسلوكية الخ . . . وبدلاً من أن يهتموا بتنمية هذه الجوانب من خلال الأساليب التي يتبعونها في تعليم تلاميذهم وتوجيه اهتمامهم للعناية بهذه الجوانب التربوية . . . بدلاً من ذلك فقد تبين من المناقشة أن هذا البعض أخذ يستخلص هذه النماذج في تحفيظ تلاميذه الاجابة على كل سؤال في النموذج الخاص بالمقرر الذي يدرسه دون محاولة - أو جهد منه أو من قبل الطلاب بالتالى لنموهم وتربيتهم . كما أن بعض الآباء الذين يستمعون بالدروس الخصوصية يطلبون من المعلم الخصوصي أن يرشد الطالب الى الاجابات الصحيحة على الاسئلة النموذجية التي وردت بكتاب النماذج اذ ان هذه الاسئلة تشمل المقرر ومن يحفظ الاجابة يكون قد ذاكر المقرر بأكمله دون الحاجة الى أى جهد آخر أو حتى الرجوع الى الكتاب المقرر أو غيره من الكتب الخارجية !! .

ما الذى تدل عليه هذه الصورة التى عرضناها ؟ ان دلت على شىء
فهى تدل على أن هناك بعض المعلمين وبعض الآباء مازال يصر على أن عملية
التعليم هى عملية حفظ معلومات وتسبب مع هذه المعلومات فى ورقة
الامتحان وان الهدف من التعليم هو النجاح فى الامتحانات ماى وسيلة
(حتى ولو كانت الوسيلة غير مشروعة ١) للحصول على الشهادة الدراسية
التى لا يمكن أن تكون فى هذه الحالة مؤشرا على صلاحية حاملها لآى عمل
أو موضع ثقة أو رجاء لنفسه أو أهله أو وطنه - ومن هنا كانت الصيغة
التى أطلقناها فى عنوان افتتاحية هذا العدد من الصحيفة ناديا المعلمين
والآباء : بالله عليكم تبيينوا جيدا لماذا نعلم أبناءنا أبناء الوطن واذا أعدنا
الاجيال القادمة ...

لم أقصد ، أيها القارئ العزيز ، القول بأن هذا الجانب القائم على
جميع المدارس أو الطلاب • فهناك بدون أى شك الكثير من المدارس
والكثير من المعلمين الذين يؤدون عملهم بكل وعى وإخلاص ونجاح رغم
كل الظروف الصعبة من حيث الامكانيات المتاحة لهم • وهناك الكثير من
الشباب الذى يتخرج سنويا من معاهد التعليم والذى يشق طريقه
بنجاح فى خدمة وطنه ممن نفخر بهم ونعتز بجهودهم •

غير أن الظروف الاجتماعية والاقتصادية التى يمر بها البلاد التى
أدت الى عدم توفر الابنية المدرسية الكافية وتكدر التلاميذ فى الفصول
وقصر اليوم الدراسى كل ذلك قد انعكس على أهداف التعليم وخططه
ومحتواه ومستواه • فأهملت المدارس توجيه المعلمين وتدريبهم وتوعية
الآباء والتعاون معهم فى تربية التلاميذ وخدمة البيئة ثقافيا واجتماعيا •
وكل ما نرجوه هنا هو إثارة الوعي بين الآباء بصفة عامة والمعلمين بصفة
أخص بالمشكلات التعليمية التى ان تركت دون حل قد يترتب عليها
أخطار تهدد مستقبل شباب هذا المجتمع وسلامة الوطن والله الموفق •

دكتور يوسف صلاح الدين قنيرة

قواعد استخدام الوسائل التعليمية

د. إبراهيم عصمت مطاوع

أستاذ بكلية التربية بطنطا

لا يعتبر مجرد استخدام وسيلة تعليمية أو أكثر في الدرس ضمانا لاستفادة التلميذ : فربما يعلم يدخل فصلا لتدريس موضوع عن الجهاز التنفسي في الإنسان ، ومع فلم تعليمي عن الجهاز التنفسي للإنسان ، وزيادة في الاحتياط شاهد المدرس القلم قبل استخدامه ، قسرت محتوياته ، ثم عرضه في بداية الحصة ، وعندئذ سرعان ما تساهل التلميذ : « ما المناسبة في عرض هذا الفلم ؟ وما علاقته بمنهجنا ؟ » وساد الدرس الهرج ، وشعر المعلم بفشل العرض « وتساهل عن الصبغة الفشل ، فوجد أنه لو كان قد شوق التلميذ إلى موضوع الدرس ، وموضوع الفلم ، قبل عرضه ، أو لو أنه أبرز مشكلة تتطلب حلا يجده التلميذ في الفلم ، لكان شوق التلميذ واهتمامهم به كبيرا ، ولكانت فائدته المتوقعة عظيمة . من هذا المثل يتضح أنه من الضروري تحديد الهدف أو الأهداف للتلميذ قبل استخدام أية وسيلة تعليمية .

وقد يريد المعلم شرح درس عن الحصان وغذائه وعلاقة ذلك بأسنانه ، وتأكيد أن الحصان ليس له أنياب ، لأنه يأكل الأعشاب . ثم يحدث أن يدخل المعلم الفصل : بعد أن يكلف قراشا بإحضار لوحة عن الحصان لم تسبق للمدرس مشاهدتها . وفي اللحظة المناسبة يهرق المعلم اللوحة ، فإذا بها لحسان فعلا ، ولكن حصان ما قبل التاريخ : إنه حصان ذو أنياب واضحة . ففشل الدرس .

وقد يحدث أن يريد معلم الكيمياء أن يثبت أن الغاز المتصاعد في تجربة معينة هو ثاني أكسيد الكربون ، الذي من خصائصه تمكين منه

الجزير ، فمرر المعلم هذا الغاز في زجاجة مكتوب عليها « ماء جير » ، ولم يحدث تعكير ، لان الزجاجية كان بها ماء عادي . وفشل التجربة يرجع الى أن هذا المعلم لم يثبت قبل الدرس من محتويات تلك الزجاجية .

ومن المعلمين من يكلف نفسه مشقة القيام برحلة تعليمية الى مصنع ، كصنع الكحول ، فلا يتعلم التلاميذ هناك شيئا يزيد عما كان يمكن أن يتعلموه لو أنهم خبروا محولا سكريا بأنفسهم في منازلهم أو في المدرسة بتوجيه بسيط من معلمهم . ولقد تكون هذه الرحلة قد كلفت المدرسة الكثير من الوقت والجهد والمال ، بدون طاع .

ومن الامثلة الثلاثة الاخيرة يتضح أن على المعلم أن يشاهد الوسيلة التعليمية ، ويدرسها ويجربها بنفسه ، حتى يكون اختياره لها على أساس سليمة .

وكثيرا ما يعتقد بعض المعلمين عن علم استعمالهم للوسائط التعليمية بأعذار واهية ، مثل علم وجود مسرح للتمثيليات أو معمل للتجارب أو مدرج للتوضيحات العملية أو قاعة لعروض الصور الثابتة والمتحركة ، أو معرض للنماذج ، الخ . مع أنه يمكن عمل تمثيليات واجراء تجارب وتوضيحات عملية في مكان الدراسة .

فإن لم يتيسر ذلك ففي الهواء الطلق أو في مدرج أو في قاعة فسحة كحجرة الرسم .

كذلك يمكن اجراء عروض الصور الثابتة والمتحركة في الفصل ، فإن لم يتيسر ذلك فتجرى بالفصل بعض التعديلات كان توضع بضع سنائر تؤدي الغرض . وإن لم يتيسر هذا أيضا ، فيجرى العرض في فصل متسع . وبالمثل يمكن اقامة معرض أو انشاء متحف باستعمال رفوف وصناديق رخيصة في ركن من الفصل أو في جانب من ردهة أو قاعة . ومن هنا يتضح أن مسألة مكان عرض الوسيلة ليست أكثر من مسألة ابتكار واستغلال للأماكن المتوافرة ، طالما أن ذلك يحقق الأغراض التعليمية التي تعتمد من استعمال تلك الوسائط مع التلاميذ .

ومجمل القول ان مكان الدراسة العادى هو المكان المناسب لاستخدام الوسائل التعليمية ، وان لم يتيسر ذلك فيبحث المعلم عن المكان الشبيه بمكان الدراسة ، ولا يصح ان يحدث العكس : أى لا يصح اعتبار المسرح ، مثلا ، هو المكان المناسب لعروض السينما أولا ، فـان لم يتيسر ذلك فيكون مكان الدراسة العادى هو الآخر الحلول .

وقد يقع المعلم فى خطأ شائع ، يعرض الوسيلة فى غير الموعد المناسب ، بأن يجمع تلاميذ الفرقة جميعا فى الفسحة أو عقب انتهاء اليوم المدرسى ، فى مدرج مثلا ، ويعرض عليهم تمثيلية أو برنامجا إذاعيا ، فتكون النتيجة انصراف التلاميذ عن تتبع هذه الوسيلة أو تلك .

وما أسوأ ما فعله ذلك المعلم الذى عرض فلما عن الهضم نقي: تلاميذه لم يدرسوا بعد أجزاء القناة الهضمية ، ففوجيء التلاميذ بمعلومات لم يتهيأوا بعد لتقبلها ، لأنها تعتمد على خبرات لم يسبق للتلاميذ المرور بها . وكان الاجدر به أن يعد درسه بحيث تعتمد الخبرة على سابقتها . كان يشرح أجزاء الجهاز الهضمى باستخدام نموذج له أو رسم ، ثم ينتقل الى شرح وظيفة كل جزء من تلك الأجزاء . وعندما يجد أن شرحه لعملية الهضم يحتاج الى وسيلة تعليمية أخرى تعزز كلامه وتفسر شرحه وتوضح الغامض ، قد يلجأ الى عرض فلم عن الهضم . وبذلك يصل الى نتيجة أفضل .

وبالمثل ، لا معنى للاستعانة بلوحة عن الصادرات والواردات فى بلد معين قبل أن يدرس التلاميذ الغلات النباتية والثروة الحيوانية والمعدنية والصناعية لهذا البلد حتى يدرك التلاميذ ما يفرض عن حاجة هذا البلد فيصدره ، وما يحتاج الى فيستورده .

ويتصل بموضوع التوقيت المناسب للوسيلة وجوب ربط الخبرات التى يحتوى عليها الدرس بعضها بعضا ، بحيث تعتمد الخبرة على خبرة سابقة ، وتؤدى الى خبرة تالية . والقصد من هذا الترابط امكان وصول

التلميذ الى مبركات أوسع وفهم أعمق وتعميمات أشمل : ففى درس
عن حياة اليابانيين وعرض أحد المعلمين خريطة تبين موقع بلاد اليابان ،
وصورا تبين أزياء اليابانيين ، وعينات لصناعاتهم ، ونماذج لمساكنهم ،
وتسجيلات صوتية لأغانيهم ، وتمثيلية عن دياناتهم ، فكانت النتيجة أن
خرج التلاميذ من هذا الدرس بمعلومات مبعثرة لا ترابط بينها : إذ لم
يسرروا العلاقة بين الدين والزى والمساكن والطقس والصناعات والموارد
الطبيعية . أى أن هدفا من أهم أهداف الدرس لم يتحقق ، نتيجة عدم
الربط أو التماسك بين الخبرات التى قدمها المعلم .

وهناك معلم قام بتوضيح عملى لانكار الضوء فى المنشور الثلاثى ،
وكان الهدف من استخلام الوسيلة محلدا وواضحا ، وهى أذهان
التلاميذ للتوضيح العملى ، وقام به فى أنسب موعد ، ولكنه لم يسمح
للتلاميذ بأن يسألوا ويستفسروا . وعقب انتهائه من التجربة التى كان
يعرضها انتقل الى شرح ظاهرة قوس قزح ، وبانتهائها انتهى الدرس .
وفى الدرس التالى انهال التلاميذ على المعلم بأسئلة تدل على أن هناك
نقطة ظالم تتضح لهم فى تجربتى الدرس السابق . فماذا كان على المعلم
عمله ليفهم التلاميذ التجريبتين ؟ كان الجدير بالمعلم أن يعقب على التجربة
الاولى ، ويتثبت من فهم التلاميذ لها ، قبل أن يشرع فى عرض التجربة
الثانية . أى أن يكون لاستخدام الوسيلة التعليمية (التوضيح العملى)
هنا (امتداد ومتابعة : كان يطلب المعلم من أحد التلاميذ أن يجرى
التجربة بنفسه ، أو أن يقسم اليهم مجموعة من الاسئلة ليحيوا عليها ،
فيتبين نقط الضعف ويعالجها هو ، أو أن يجيب على أسئلتهم ، أو أن
يغيد المعلم العرض التوضيحي مرة أخرى اذا تبينت له من مناقشة
التلاميذ حاجتهم الى ذلك ، أو أن يستخدم وسيلة اضافية جديدة ان دعا
الامر الى ذلك .

وقد يستخدم المعلم الوسائل التعليمية سنة تلو الاخرى ، دون أن
يستخدمها من تجاربه وخبراته فى هذا الاستخلام ، ليتلافى الاخطاء
وتحسين الاداء . وهنا تظهر الحاجة الى ما يسمى التقييم .

من الامثلة السابقة ، والامثلة المشابهة ، يمكن الوصول الى بعض المبادئ العامة التي يجدر بالمعلمين مراعاتها ، عند استخدام الوسائط التعليمية ، وهذه المبادئ هي :

١ - تحديد الهدف :

يجب أن يكون الهدف من الدرس واضحا في ذهن المعلم . وأن يعرف الدور الذي ستؤدي الوسيلة في العملية التعليمية : فقد تستعمل الوسيلة الواحدة لأكثر من هدف وفي أكثر من مادة ، فلم عن اللبن ، لتنظيف قد يستخدم في دروس مبادئ العلوم أو الصحة أو الجغرافية أو التربية الفنية مثلا . وعلى ذلك ، فمن المتوقع أن يختلف استخدام الوسيلة التعليمية في مادة عنه في مادة أخرى ، حسب الهدف المطلوب . فكل المعلم أن يسأل نفسه قبل استخدامه أية وسيلة عن سبب استخدامه أياها ، وما تحققة من فوائد في الدرس ، وما تحله من مشكلات ، وهل تلك الوسيلة ضرورية حقيقة ، وما الدور الذي ستؤدي . للإجابة عن هذه النقاط ، لابد أن يكون الهدف من الدرس واضحا في ذهن المعلم .

و يكفي وضوح الهدف في ذهن المعلم وحده ، والا فإن الوسيلة مستقبل بتطور لدى التلاميذ . ولذا يجب أن يتضح للتلاميذ ما يصبون اليه . فيلزم أن يعرف التلاميذ لماذا سيشاركون هذه الوسيلة أو سيسمعونها ، وماذا يتوقعون أن تؤديه لهم وهذا يتفق ومبدأ هام في التربية وطرق التدريس ، وهو الفرضية ، بمعنى أن يدور الدرس حول مشكلة تهم التلاميذ أو حاجة يشعرون بها ، أو غرض يريدون بلوغه ، ثم يحددون الاسئلة التي تحتاج الى اجابة والمصادر التي يمكن الاستعانة بها . وهنا يجدر التلاميذ أن استعمال الوسيلة التعليمية سيكون وظيفيا ، لأنه سيجيب على مشكلاتهم .

وعلى ذلك ، فقد يستخدم المعلم الوسيلة التعليمية لاثارة التلاميذ أو لتقديم مادة تعليمية ، أو لشرحها شرحا تفصيليا ، لتلخيصها أو للمراجعة ، أو للمقارنة والربط ، أو للاختبار ، وهكذا .

٣ - تجربة الوسيلة واختيارها ،

وعلى فرض أنه صار أمام المعلم أكثر من وسيلة تحقق الهدف .
فعلى أى أساس يختار بينها ؟ ويجدر بالمعلم أن يسأل نفسه : لماذا يستخدم
هذا الفلم بالذات ؟ أو هذه المرحلة ؟ أو تلك التمثيلية ؟ وأيها يحقق
هدفه بكيفية أفضل ؟ وأيها يغنى عن أى جزء من الآخر ؟ وهل الوقت
الذى تستغرقه هذه الوسيلة وتلك يتناسب مع ما ستحققه من فوائد ؟
وهل يمكن أن تغنى المناقشة والقراءة عن هذه الوسيلة وتلك ؟ وهل
تجدى مع تلاميذه ؟ وهل المادة التعليمية التى تقدمها الوسيلة موثوق
بها ؟ وتساعد على تحقيق أهداف الدرس ومتصلة بموضوعه ؟ وفى
مستوى ادراك التلاميذ وأعمارهم ؟ وتناسب قدراتهم ؟ وما يهمهم
ويتمشى مع تقاليد البلاد وآمالها ؟ وواضحة ومادية وطبيعية ؟ هل تثير
الوسيلة فى التلاميذ أسئلة جديدة واستطلاعات ومشكلات ورغبة فى
اجراء التجارب وممارسة أوجه نشاط ابتكارية وتطبيقات جديدة ؟ وهل
يسهل استخداك هذه الوسيلة ، أم أن فى استخدامها أخطارا ؟ وهل هى
متبينة ، فتعيش مدة طويلة ، ومضمونة ؟ وهل ثمنها مناسب ؟ وكيف
يقارن ثمنها بأثمان الوسائل الأخرى ؟ وهل يمكن الحصول على قطع
غيار لها بسهولة وبثمن معقول ؟ وهل الوسيلة على العموم مناسبة ؟
وباختصار : هل الوسيلة متوافرة ، ومجدية ، واقتصادية ؟ .

ومن المفيد أن يتحاشى المعلم استخدام نوع واحد من الوسائل
التعليمية بكثرة وباستمرار ، لا يحيد عنه . والا ، فإن ذلك يدعو لسام
التلاميذ ونفورهم . كذلك من المفيد أن يتحاشى المعلم أن يزحم درسه
بمعد كبير من الوسائل التعليمية بما لا يحتمله وقت الدرس وأذهان
التلاميذ . إنما يحسن أن ينوع المعلم فى الوسائل التى يستخدمها تنوعا
مقبولا .

ومما ينصح به هنا ، لكى تكون فرص اختيار المعلم للوسائل
التعليمية كبيرة ، أن يتعرف على ما يهيمه من الوسائل التعليمية المتوافرة

م سواء عن طريق جمع الكتالوجات أو النشرات السنوية التي تصدرها الهيئات التعليمية ، أو حضور جلسات تقويم الوسائل التعليمية ، أو عن طريق زيارة مكتبات الوسائل . وعلى معاهد اعداد المعلمين مسئولية مساعدة طلبتها قبل تخرجهم ، بأن تيسر لهم مشاهدة أعداد من الصور المتحركة والثابتة والمحارص والمتاحف والنماذج والعينات وتسجيلات الصوت والصور ، في مواد دراسية مختلفة .

كذلك يفيد كثيرا أن يحتفظ طالب معاهد المعلمين أو كليات التربية وطالب معاهد المعلمين النوعية بسجل للوسائل التعليمية التي تهيم ، للرجوع اليه .

وفيد أيضا أن تنشر كل ادارة تعليمية بين معلمها أبناء الجديد من الوسائل أولا بأول .

ومن البديهي أنه لكي يحكم المعلم حكما دقيقا على صلاحية الوسيلة وفعاليتها ، لابد من قيامه بدراسة الوسيلة وتجربتها قبل استخدامها في البرس . ومهما اعترضت المعلم صعوبات تحول دون ذلك ، فإن معرفة تفاصيل الوسيلة التي ينوى المعلم استخدامها أمر واجب ، لا محل لميذرفيه .

٣ - الاستعداد :

والاستعداد لاستخدام الوسيلة لا يقل أهمية عن استخدامها الفعلي . بل أنه قد ييسر عملية الاستخدام . وهذا الاستعداد يختلف من وسيلة الى أخرى ، ومن مرحلة تعليمية الى أخرى : ففي العروض السينمائية يلزم حجز الفلم من قسم الوسائل التعليمية ، وإظلام الحجرة والتثبيث من سلامة جهاز العرض . وفي الرحلة يلزم اخطار الجهة التي سيوزر التلاميذ ، والحصول على موافقة المدرسة وأولياء أمور التلاميذ ، وحجز سيارة مثلا . وزيارة متحف قد يتطلب اعداد أسئلة ووضع بطاقات ، وهكذا .

٤ - استخدام الوسيلة في الموعد المناسب :

من المهم أن يستخلم المعلم الوسيلة في اللحظة السيكولوجية المواتية ، أى عندما يتهيأ التلاميذ لتقبلها ، بحيث تلتئم مع باقى خطوات الدرس . بذلك يكون استخدام الوسيلة وظيفيا ، لا مجرد اللهو والزخرف .

وهذا يتطلب أن تكون الوسيلة معدة عندما يأتى دورها فى الدرس .

وهنا يجدر تحذير المعلم من استخدام الكتيبات التى تصاحب بعض الوسائل التعليمية ، استخداما أعمى ، ذلك لأن كثيرا من هذه الكتيبات تذكر أن خطوات الاستعمال هي الاستعداد ، ثم التقديم ، فالعرض ، فالتطبيق ، فالاختبار ، فالناقشة ، فالنقد . أو هي اختيار القلم ، ثم اعداد خطة استعماله ، ثم اعداد حجرة الدراسة لعرض القلم ، وتقديم القلم ، ثم عرض القلم ، ثم التدريس بعد عرض القلم ، ثم التطبيقات العملية ، ثم المراجعة ، ثم الاختبارات . وهذه الخطوات الجاهزة قد تفيد المعلم المبتدىء . ولكنها تفيد المعلم الخبير أكثر مما تفيده .

٥ - استخدام الوسيلة في المكان المناسب :

ويرتبط باستخدام الوسيلة في اللحظة السيكولوجية ، أن يكون استخدام الوسيلة في المكان المناسب . انه المكان الذى يسمح بتسلسل الافكار وحسن تتبع الدرس واستفادة التلاميذ . وقد يكون هذا المكان هو فصل الدراسة المعتاد ، أو المدرج أو العمل ، أو قناء المدرسة ، أو مسرحها ، أو المكان الذى يقصده التلاميذ في رحلة . وقد يحتاج المعلم لتلقى بعض الصعوبات : فاستخلم الوسيلة فى حجرة الرسم أو فى ردة من ردهات المدرسة ، حسب ظروفه وخبرته .

٦ - تماسك الخبرات :

جدير بالمعلم أن يقوم التلاميذ - بتوجيه منه ، باكتشاف العلاقة

بين عناصر الدرس وخبراته المختلفة التي يمرون بها ، لكي يصلوا الى
مشاركات أوسع ، وفهم أعمق ، وتصميمات أشمل .

ومما يسهل على التلاميذ هذه العملية ، أن يقوموا - بتوجيه من
معلمهم - بوضع خطة للعمل ، يرون فيها الشكل العام للموقف التعليمي
الذي يواجهونه . ومن المفيد أيضا أن يقوم التلاميذ بالاسهام الايجابي
في الدرس أثناء استخدام الوسيلة ، إذ أن ذلك يتيح لهم فرص التعبير
عما في نفوسهم ، واستجلاء الغامض عنهم ، والربط بين الخبرات التي
يمسرون فيها .

كذلك يفيد أن يتحمل التلاميذ جزءا من مسئولية تقويم الدرس ،
فإن ذلك يساعدهم على ادراك العلاقة بين أجزاء الدرس .

ولا كانت المصطلحات الجديدة تعوق كثيرا تسلسل أفكار التلاميذ ،
وبالتالي تحول دون ترابط أجزاء الدرس ، فجدير بالمعلم أن يدلل هذه
العقبة أولا بآول ، بأن يتثبت من أن التلاميذ يفهمون المقصود بهذه
المصطلحات والمفردات اللغوية الجديدة .

وبمعنى آخر ، لا معنى لتكديس درس بخبرات مبعثرة متناثرة ،
أما من المستحب أن يساعد المعلم تلاميذه على أن يكون تفكيرهم متصلا
متماسكا مترابطا .

٧ - السابعة :

ولا ينتهي استخدام الوسيلة بانتهاء عرضها : إنما يلزم التثبيت من
استفادة التلاميذ منها ، وفهمهم محتوياتها بدقة ، وربطهم لها في الوسيلة
من مادة بما سبق عرضه في الدرس من خبرات ، وحسن الاستنتاج
واستقامة التفكير أي أنه يلزم تقويم التلاميذ ، أي التأكد من أنهم ،
بمشاهدتهم الوسيلة أو سماعهم إياها - قد حققوا الاهداف التي كانوا
يشيرون بها من استخدام الوسيلة ، سواء كان هذا الهدف اشعارهم
بمشكلة ، أو جمع بيانات ، أو مقارنة عمليتين ، أو تعلم مهارة - أي
غير هذا وذاك من الاهداف .

ومن الطرق التي تفيد في هذا الصدد : المناقشة ، والاستئذان الموضوعية ، واختبارات المقال ، واجراء التجارب والتطبيقات .

٨ - تكرار استخدام الوسيلة :

هل يجوز للمعلم أن يعيد استخدام نموذج أو عرض فلم ، أو اجراء توضيح عملي ، أو سماع أسطوانة تعليمية ، لتلاميذ الفصل نفسه تتوقف الاجابة على مدى استفادة التلاميذ من هذه الوسيلة ، واحتمال الاستفادة لو استخدمت الوسيلة مرى أخرى : فقله يكون من المناسب ان تعرض الوسيلة مرة واحدة ، أو مرتين ، أو تعرض مرة ثم تستخدم وسيلة أخرى تكميلية .

والهم هو أن يمتطش المعلم التكرار الذي لا حاجة اليه ولا يفيد .

انجومييم المكتبات الشاملة

للاستاذ حسن محمد عبد الشافي
مدير عام المكتبات بوزارة التربية والتعليم

تهنيد :

أوضحت ورقة العمل الخاصة بتطوير وتحديث التعليم في مصر :
علما من السلبيات التي تؤثر في عملية التعليم والتعلم ، ومن بينها
الاعتماد الكامل على الكتاب المدرسي بصفته المصدر الوحيد للتعليم وعدم
الرجوع الى المصادر الأخرى للحصول على المعلومات . ويرجع هذا بالدرجة
الأولى الى طرق التدريس الحالية التي تعتمد على تلقين المعلومات
واستظهارها . لذلك كان من الازم الامور وأكثرها ضرورة تحويل الطرق
التقليدية للتعليم الى طرق حديثة تعتمد على جهود المتعلم ذاته في الحصول
على المعلومات من مصادر متعددة على أسس فردية بإشراف وتوجيه المعلم
وأعين المكتبة . ويقضى هذا توفير العديد من المصادر التربوية بكل
مدرسة لتكون تحت تصرف المعلم والتلميذ . ومن هنا يبرز دور المكتبة
المدرسية باعتبارها مركزا لتجميع مختلف المصادر التربوية وتنظيمها
وتيسير استخدامها استخداما فعالا لتعظيم المنافع الدراسية والأنشطة
التربوية والثقافية .

ومنذ منتصف الستينات برزت بعض الجهود الفردية للدعوة الى
المكتبة الشاملة ، والى ضرورة تحويل مكتباتنا التقليدية الى مكتبات شاملة
حديثة تقتنى كافة أوعية المعلومات من مطبوعة وغير مطبوعة . ونشرت
بعض المقالات المتفرقة في عدد من البوريات عن المواد السمعية والبصرية
في المكتبات وكيفية تنظيمها وتخطيط الاستفادة منها في خدمة الأغراض
التعليمية . أما على المستوى الرسمي بوزارة التربية والتعليم فقد صدرت
النشرة العامة رقم ١٧٠ بتاريخ ١٦/١١/١٩٦٨ بشأن انشاء المكتبة
الشاملة بسور المعلمين والمعلمات . كما أصدرت الادارة العامة للوسائل
التعليمية عام ١٩٦٨ أيضا كتيباً يحتوي على عدد من التوجيهات بشأن
حفظ وصيانة أصناف الوسائل التعليمية وأجهزتها بالمدارس . كما عقدت

بمقتضى البرامج التدريبية لأمناء المكتبات المدرسية خاصة بدور المعلمين والمعلميات للتدريب على التنظيم الفنى للوسائل التعليمية وحفظها وطرق تشغيل أجهزتها وصيانتها .

ويمثل عام ١٩٧٤ البداية لإنشاء المكتبات الشاملة فى جميع المدارس . حيث صدرت النشرة العامة رقم ٣٩ بتاريخ ١٩٧٤ بشأن إنشاء المكتبات الشاملة بجميع المراحل التعليمية . وتضمنت هذه النشرة العامة عشرة بنود تناولت واجبات ومسئوليات أمناء المكتبات فى حصر وفهرسة وتصنيف الوسائل التعليمية بالمدارس ، فضلاً عن توجيهات بشأن واجبات ومسئوليات موجهى المكتبات المدرسية فى متابعة قيام هذه المكتبات بتحقيق أغراضها والاستفادة من الامكانيات الموجودة بالمدارس وأقسام الوسائل التعليمية بالمديريات والادارات التعليمية .

أولاً - المشكلات التى تعترض انتشار المكتبات الشاملة :

لم تتعد جهود وزارة التربية والتعليم أكثر من إصدار النشريات السابقتين . وعقد عدة دورات تدريبية قصيرة لا يتجاوز البرنامج منها أسبوعاً واحداً أو عشرة أيام على أكثر تقدير لتدريب الأمناء على أنشطة وإجراءات وخدمات المكتبة الشاملة . ولذلك يمكن القول بأن تعميم المكتبات الشاملة فى المدارس المصرية يمثل حتى الآن مجرد فكرة ولم تتخذ الخطوات الايجابية نحو بلورة أهدافها ووضع الخطط الكفيلة بتوفير كافة الامكانيات البشرية والمادية لها . ومن ثم إيجاد الحلول للمشكلات التى تعترض نموها والتى تتمثل فى المشكلات التالية :

١ - عدم الاهتمام بتكنولوجيا التعليم فى برامج اعداد وتأهيل المعلمين سواء بكليات التربية أم معاهد اعداد المعلمين .

٢ - عدم وجود التنظيم الادارى السليم الذى يحقق اجراءات التنسيق والتكامل بين المكتبات المدرسية من ناحية والوسائل التعليمية من ناحية أخرى . سواء على المستوى المركزى أم المستوى المحلى .

٣ - قصور الامكانيات المادية والبشرية والتجهيزات المناسبة من

حيث المكان والاثاث والاجهزة والمصادر التربوية ، بحيث لا يمكن توفير هذه الامكانيات بالقدر المناسب لكل مدرسة .

٤ - علم الاخذ بالاساليب الحديثة فى عملية التعليم والتعلم والتي تؤكد على جهود المتعلم ذاته فى الحصول على المعلومات من مصادر متعددة لتحقيق النمو الفائق والتعليم المستمر .

٥ - علم تدريب المعلمين على استخدام الاجهزة والاعوية التعليمية استخداما وظيفيا لتلقيم المناهج الدراسية ، وتحسين طرق التدريس ، بل وتحقيق امتيازه .

٦ - قصور برامج التدريب سواء على المستوى المركزى أم المحلى لانماء المكتبات المدرسية عن الالمام بأهداف وفلسفة وأنشطة ومجالات خدمات المكتبة الشاملة وموادها .

ولعل أهم هذه المشكلات وأكثرها حدة مشكلة عدم وجود الهيكل التنظيمى السليم الذى يحقق التكامل بين جهازى المكتبات والوسائل التعليمية ، والتنسيق بينهما لتقديم برنامج موجه للمصادر التربوية . يشتمل على كافة أوعية المعلومات التقليدية وغير التقليدية ، وتوفير هذه المصادر للمدارس والمديريات التعليمية بكميات مناسبة وفق أسس اقتصادية رشيدة ، تمنع الانفاق الذى لا مبرر له وتضمن تحقيق أقصى استفادة ممكنة من مصادر التمويل المتاحة على المستويين المركزى والمحلى .

ولهذا فإن التنسيق والتكامل يعد ضرورة مرحلية حتى يمكن ادماج هذين الجهازين تحت جهة إشرافية وإدارية واحدة . على أن يكون مفهوما أن الخدمة المكتبية لبرامج الاعوية تقسم من خلال المكتبات المدرسية ، وتعمل الوسائل التعليمية على توفير المواد غير المطبوعة وإنتاجها . ويحقق هذا التنسيق والتكامل الأغراض التالية :

١ - تمكين جهاز المكتبات المدرسية من الانطلاق نحو تعميم المكتبات الشاملة وتزويدها بكافة التسهيلات اللازمة من مادية وبشرية .

- ٢ - تجنب الانفصال التقليدي بين المواد المطبوعة وغير المطبوعة بحيث تستخدم استخداماً وظيفياً لتفسيح المناهج الدراسية .
- ٣ - تحويل مكتباتنا التقليدية الى مكتبات حديثة تجمع وتنظم وتيسر استخدام كافة المواد التعليمية .
- ٤ - تقديم برنامج موحد للمواد التعليمية يفي باحتياجات التطور المنشود في مجال التربية والتعليم .
- ٥ - توحيد جهة التخطيط والمابعة والاشراف والتوجيه لكافة المواد التعليمية .

ثانياً - مراكز المصادر التربوية ضرورة تنظيمية :

إذا سلمنا بأن تطوير المكتبات المدرسية التقليدية وتحويلها الى مكتبات شاملة يمثل مطلباً ملحاً في الوقت الراهن ، حيث يدور الحوار على نطاق واسع وعلى مختلف المستويات حول تطوير التعليم وتحديثه وتحقيق أمتيازه . ووضع السياسات والخطط والبرامج التي تحقق هذا التطوير وهذا التحديث . فانه يجب أن نستفيد من تجارب الدول المتقدمة في مجال الخدمات التعليمية عامة ، وفي مجال الخدمات المكتبية الخاصة والتي حققت تقدماً كبيراً في مجال تكامل أوعية المعلومات وتوظيف استخداماتها بكفاءة وفعالية لخدمة الاهداف التعليمية والتربوية . وناجياً هذه التجارب ونطورها ونعيد صياغتها طبقاً لاحتياجاتنا القومية والمجلية . ومن أفضل الطرق التنظيمية المتبعة في هذه الدول انشاء مراكز للمصادر التربوية بكل إدارة تعليمية لاختيار وتجميع وتنظيم وصيانة واعارة المصادر التربوية ، وتنظيم الاستفادة المدارس بها . والمعاونة في انتاج الوسائل وتوفير أجهزة العروض الصوتية والضوئية ، وتقديم خدمات استشارية وفنية للمعلمين والمكتبيين .

لذلك فإن الإخذ بهذه الخطة التنظيمية وانشاء مراكز للمصادر التربوية على المستوى الاقليمي أو المحلي يمثل ضرورة حيوية لتحقيق أقصى استفادة ممكنة من المصادر التربوية المتوافرة بمديرية التربية

والتعليم . ويمكن تعريف المصادر التربوية بأنها : « جميع أوعية المعلومات المطبوعة وغير المطبوعة التي تستخدم كمصادر للتعليم والتعلم لتحقيق الانحياز التربوية » .

ثالثا - البحوث والدراسات والتقارير التي تناولت استخدام الوسائل التعليمية :

أجريت عدة بحوث ودراسات ، وكتبت عدة تقارير عن استخدام الوسائل التعليمية في المدارس المصرية ، وأظهرت هذه البحوث والدراسات والتقارير أن استخدام الوسائل التعليمية في عملية التعليم والتعلم محدود جدا ، أو هو في حكم المنع لعدة عوامل ومشكلات تعترض الاستخدام الواعي والمفيد والهادف للوسائل التعليمية . كما تناولت كلها تقريبا أهمية توفير المصادر التربوية باعتبارها من أهم مستلزمات تطوير وتحديث التعليم في مصر .

ولا يتسع المجال في هذا المقال لاستعراض كل هذه البحوث والدراسات والتقارير ، وإنما نكتفي باستعراض أهمها :

١ - بحث « الوسائل التعليمية وتطوير استخدامها في مدارسنا » (١) . وقسم هذا البحث للجنة المناهج والكتب والوسائل بمؤتمر التعليم والدولة المصرية الذي عقد عام ١٩٧١ . وتضمن هذا البحث خطة مقترحة للتطوير تتضمن خمسة مجالات رئيسية ، هي : الدراسة التحليلية للمناهج - توفير الأدوات والأجهزة والوسائل التي تحتاج إليها المناهج - إعداد المعلمين وتدريبهم - تغير البيئة المدرسية - التدريب التربوي والمتابعة والتقييم .

وطرح البحث عشرة أسئلة للمناقشة ، ولعل أهم هذه الأسئلة من وجهة نظر المكتبات المدرسية السؤال الرابع ونصه « ما أفضل الصور التنظيمية لإدارة وتنظيم خدمات الوسائل التعليمية في ضوء النظرية المصرية ، وذلك على مستوى الوزارة والمديريات التعليمية والمدارس » وكيف تحسن الخدمة السمية والبصرية على كل مستوى ؟ » .

٢ - بحث : دراسة ميدانية للوسائل التعليمية بالمدارس
الاعدادية ، (٢) . وأجريت هذه الدراسة الميدانية على إحدى عشرة
مدرسة اعدادية من مدارس ادارة شرق القاهرة التعليمية . واطهرت
هذه الدراسة عددا من المشكلات التي تواجه المدارس والمعلمين فيما
يختص بالوسائل التعليمية . ومن أهمها المشكلات التالية :
- عدم توافر المسود أو الاجهزة الخاصة بالعروض الصوتية
والضوئية .

- عدم وصول أدلة أو قوائم ببلوجرافية عن المواد التعليمية
المتوفرة بقسم الوسائل بالادارة التعليمية .

- ضعف الاتصال بين قسم الوسائل التعليمية بالادارة التعليمية
والادارة العامة للوسائل من ناحية ، وبين القسم والمدارس من ناحية
أخرى .

- عدم تدريب المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية .
- عدم وجود شخص مسئول عن هذه الوسائل بالمدرسة .
ثم أوردت الدراسة عدة مقترحات ، منها : اعداد المعلم وتدريبه
على استخدام الوسائل ، وتوفير مصادر المعلومات عن الوسائل ، وتقسيم
اقسام الوسائل بالادارات التعليمية .

٣ - تقرير الدكتور جون ماكلين John McLain مدير مركز
أبحاث التعليم بجامعة كلاريون بولاية بنسلفانيا . فقد تم الاتفاق في
اجتماعات مجموعة العمل المشتركة للتعاون المصري الأمريكي في مجال
التعليم والثقافة

Joint Working Group on Education and Culture (JWGEC)

على تكليف د. ماكلين بالحضور الى القاهرة لدراسة البرامج التي يمكن
تقديمها في مجال التعليم في مصر . ولقد حضر الى القاهرة مرتين
الاول في شهر ديسمبر ١٩٧٧ ، والثانية في شهر ديسمبر ١٩٧٨
وفبراير ١٩٧٩ . وقدم بعد الزيارة الاولى تقريرا بعنوان « مقترحات
لتطوير الخدمات التعليمية في مصر مبنية على المقارنة بين الاهداف

التعليمية والممارسات الحالية » (٣) . وفي الفصل الثالث من التقرير
الذى خصصه للملاحظات والاعتبارات **Observations and Consideration**
تتناول كيفية المعلمين وقدراتهم التربوية المتاحة من
حيث الافراد والمواد والتجهيزات . وقدم فى نهاية التقرير
عشر توصيات تضمنت التوصية الاولى ضرورة انشاء مراكز للمصادر
التربوية فى المدارس المصرية .

وفى ذيارته الثانية بالقاهرة قدم تقريرا بعنوان « استراتيجيات
تنفيذ برامج رائدة مختارة لتطوير فعالية التعليم الابتدائى والثانوى
والجالات المتصلة بهما فى مصر » (٤) . وتناول هذا التقرير فى
الفصل الثالث من الجزء الاول الخطوات المقترحة لتنفيذها للبرامج الرائدة
وخصص الجزء الثانى لموضوع انشاء وتجهيز وإدارة مراكز المصادر
التربوية ، حيث حدد أربع مقترحات هى :

- ١ - مركز قروى و/ أو اقليمى للمصادر التربوية .
- ٢ - مراكز المصادر التربوية بالمدارس .
- ٣ - تدريب المعلمين والموجهين على استخدام المصادر التربوية
وتكنولوجيا التعليم .

٤ - المواد التعليمية والاجهزة .

وحسب التقرير أهداف المركز الاقليمى للمصادر التربوية
فيمثل على :

- تقديم المعاونة الفنية فى انشاء وإدارة المراكز التى تقام
بالمدارس .

- انتاج المواد التعليمية واعادتها والاعلام عنها ، واصلاح الاجهزة
وحداثتها واعادتها .

- تدريب المعلمين وامناء المكتبات على استخدام المواد والاحدة .
- المعاونة فى اعداد معلمى المستقبل بكليات التربية ودور
المعلمين والمعلمات .

٤ - تقرير مايكل مولندا Micheal Molenda وانتوني
ديپولو Antony Dapaolo الاستاذان بجامعة انديانا اللذان
حضرنا الى القاهرة في مايو ١٩٧٩ وقدمتا تقريراً في شهر يونيو بعنوان
« تحليل مشكلات وامكانيات الادارة العامة للوسائل التعليمية
بالقاهرة » (٥) بعد عدة زيارات ميدانية لاقسام الوسائل التعليمية في
بعض ادارات التعليمية بالقاهرة ، بالإضافة الى ادارتي الوسائل
والمكتبات وكلية التربية بجامعة عين شمس ، وأورد هذا التقرير بعض
الملاحظات التي تستحق الدراسة مثل :

- علم الاستخظام الواعي والمفيد للمصادر التربوية .
- علم الاعلام عن المواد التعليمية عن طريق نشرات ببلوجرافية
جديدة .

- قصور عمليات اعارة الافلام والاجهزة .
بالاضافة الى عدد آخر من المشكلات التي من أهمها علم وجود
التنسيق الضروري بين المكتبات المدرسية التي يجب أن تقوم بتقديم
الخدمات المكتبية للمصادر التربوية ، وبين الادارة العامة للوسائل
التعليمية التي يجب أن تقوم بتوفير وإنتاج الوسائل التعليمية .

واقترح في نهاية التقرير انشاء مراكز للمصادر التربوية في
أربع مناطق كنماذج لما يجب أن تكون عليه هذه المراكز من حيث
التجهيزات والمواد والانشطة والخدمات ، على أن تقام هذه المراكز بمراكز
التدريب الرئيسية بالقاهرة والاسكندرية وطنطا وأسيوط (٦) . كما
اقترح بأن يكون بين مراكز المصادر التربوية وبين الجامعات الاقليمية
بهذه المدن ، وخاصة كليات التربية بها ، علاقة وثيقة حتى يمكن
الاستفادة من الامكانيات المتوافرة بها في اعداد المعلمين وتدريبهم على
استخدام المصادر التربوية وتوظيفها لخطة المناهج الدراسية من
ناحية ، ورفع كفاءة التعليم وتحسين نوعيته من ناحية أخرى .

ولتحقيق التوصيات التي وردت بالتقارير والدراسات السابقة

فإن إنشاء مركز للمصادر بكل محافظة أو إدارة تعليمية سوف يوفر الكثير من متطلبات المكتبة الشاملة ، وسيجعل بالامكان التنسيق والتكامل بين المكتبات المدرسية والوسائل التعليمية ، وإيجاد أرضية مشتركة للعمل معا في إنشاء وتجهيز وتخطيط خدمات هذه المراكز .

ويمكن الاستفادة من الامكانيات المتاحة حاليا بكل مديرية أو إدارة تعليمية في إنشاء هذه المراكز حيث توجد بكل منها مكتبة بديوان المديرية بالإضافة الى قسم الوسائل التعليمية . فإذا تم توحيد هذين المرفقين فانهما يمكن أن يكونا نواة للمركز المقترح للمصادر التربوية .

وابعا - مراكز المصادر التربوية :

يمكن تعريف المصادر التربوية بأنها « جميع أوعية المعلومات المطبوعة وغير المطبوعة التي تستخدم كمصادر للتعليم والتعلم لتحقيق الاهداف التربوية والتعليمية » ومن افضل الطرق التنظيمية في مجال تزويد المكتبات المدرسية بمصادر متجددة حديثة ومتنوعة في كثير من النواحي المتقدمة إنشاء مراكز للمصادر التربوية بكل إدارة تعليمية لاختيار وتجميع وتنظيم وصيانة وإعارة المصادر التربوية ، وتنسيق الاستفادة المدارس بها ، والمعاونة في إنتاج الوسائل ، وتوفير أجهزة العروض الصوتية والضوئية ، وتقديم الخدمات الاستشارية الفنية للمعلمين والمكتبيين .

١ ب مراكز المصادر التربوية بالولايات المتحدة :

تقسم الخمسة المكتبية المدرسية في كل ولاية من خلال شبكة للمكتبات المدرسية تملج مستوياتها من إدارة التعليم بالولاية (State Department of Education) حتى الادارة التعليمية المحلية (School District) فعل مستوى الولاية يوجد شعبة المواد التعليمية ، وتختلف تسمياتها من ولاية الى أخرى ، الا أن الهدف منها ووظائفها واختصاصاتها ومسئولياتها تكاد تكون واحدة في كل ولاية . أما على مستوى المقاطعة فيوجد إدارة الاوعية وتكنولوجيا

التعليم (DEMAT) وتقدم هذه الإدارة عددا من الخدمات المركزية على مستوى الإدارة التعليمية للمكتبات المدرسية التابعة لها . وتتوافر هذه الخدمات في عدد من المراكز المتنوعة تختلف مسمياتها باختلاف الغرض منها والخدمات التي تؤديها . ومن أبرزها المراكز التالية :

Regional Resource Center	مركز المصادر الاقليمي
Media Selection and Evaluation Center	مركز اختيار وتقييم الاوعية
Professional Materials Center	مركز المواد المهنية
Media Production Laboratory	معمل انتاج الاوعية
Central Film Library	مكتبة الافلام المركزية

ولكل مركز من هذه المراكز وظيفته واختصاصاته ومسئوليته وخدماته التي يؤديها للمكتبات المدرسية التابعة لشبكته ، الا أنها تعمل كلها في تنسيق تام نحو تدعيم المكتبة بكل مدرسة وتوفير الامكانيات المادية والبشرية لها تحت اشراف ادارة الاوعية وتكنولوجيا التعليم .
بالادارة التعليمية ، وعلى سبيل المثال فان في ولاية بنسلفانيا وحدة ٢٩ مركزا للمصادر التربوية ، وخمسة مراكز لفحص واختيار وتقييم الاوعية .

ولقد قامت جمعية أمناء المكتبات المدرسية الامريكية (AASL)

المنبثقة عن جمعية المكتبات الامريكية (ALA) بالاشتراك مع جمعية وسائل الاتصال التعليمية والتكنولوجيا (AECT) باعداد معايير موحدة لبرامج الاوعية بالمكتبات المدرسية تمشي مع متطلبات العصر ، وتضع التقييمات المناسبة لكل مستوى من مستويات الخدمة المكتبية سواء بالمدرسة أم بالادارة التعليمية ، وصدرت هذه المعايير عام ١٩٦٩ بعنوان : (Standard for School Media Program) وبعد مرور أقل من عامين على صدورها اوصت الجمعيتان بأن هذه المعايير لم تعد صالحة للتطبيق لتخلفها عن التقدم السريع الذي تحقق في ميدان تكنولوجيا

التعليم وفي أساليب التربية • ومن ثم يجب مراجعتها واصدار معايير حديثة تتماشى مع التغير السريع الذى يشهده المجتمع الأمريكى ، وتم اصدار معايير موحدة جديدة تمت الموافقة عليها فى عدة مؤتمرات مهنية ، ثم صدرت عام ١٩٧٥ بعنوان (Media Program : District and School) وأعطت هذه المعايير اهتماما مباشرا لكل نوع من أنواع المراكز السابق ذكرها والتي تقام على مستوى الادارة التعليمية وغطت جميع الجوانب المتصلة بها بالتفصيل •

٣ - مراكز المصادر التربوية بالدول الأوروبية :

تاخذ بعض الدول الاوروبية بنظام تدعيم المكتبات المدرسية عن طريق انشاء مراكز للمصادر التربوية بكل ادارة لتوفير المواد التعليمية واجهزتها لمدارس الادارة وتقديم المشورة والخبرة للعاملين بهذه المدارس فى كل ما يختص ببرامج المكتبة الشاملة •

فى بريطانيا يوجد مثل هذا المركز ويسمى احيانا بالمركز المحلى للمصادر (Local Resource Center) وحيثما يسمى باسم مركز المنطقة للمصادر (Area Resource Center) وهذه المراكز تابعة للسلطات التعليمية المحلية (Local Educational Authority) ويوجد عدد من الدراسات والابحاث عن هذه المراكز وتقويم عملها وطريقة انشائها واجراءاتها وخدماتها •

وفى المانيا الاتحادية توجد مراكز بكل ولاية تسمى مراكز التعليم الجمعية Bildungszentren تقسم خدماتها للمجتمع المحلى ، مستخدمة فى ذلك امكانيات متنوعة من بينها مركز اوعيته تعليمية يشتمل على المواد المطبوعة وغير المطبوعة والاجهزة (V) •

٣ - اهداف مركز المصادر التربوية :

حددت المعايير الموحدة الصادرة عن جمعية أمناء المكتبات المدرسية الامريكية (AASL) وجمعية وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم (ABCT) اهداف مركز المصادر التربوية الاقليمى أو المحلى كما يلى (٨) :

- وضع خطط وبرامج لنظام متكامل لتدعيم المصادر التربوية
بالمدارس التابعة للادارات التعليمية .

- بذل المشورة الفنية فى مجالات اختبار وتقويم الاجهزة والمواد
وتصميم وانتاج الوسائل التعليمية ، وذلك للعاملين فى قطاع التعليم
بالادارات التعليمية من موجهين ومديرين ومعلمين ومكتبيين .

- جمع وتوزيع كافة أشكال المصادر التربوية واجهزتها وتنظيم
اعارتها للمدارس .

- تنظيم برامج فعالة لتدريب المعلمين وأمناء المكتبات على
استخدام المصادر التربوية واجهزتها .

- توفير الخدمات الفنية التى يمكن أن تشمل على عمليات
الصيانة والإصلاح للاجهزة الكهربائية والالكترونية الخاصة بالوسائل
التعليمية ، مثل أجهزة العروض الصوتية والضوئية والتليفزيونية
ومختبرات اللغات .

- انتاج المصادر التربوية ، مثل الشرائح والتسجيلات الصوتية
والشفاقيات والمصورات طبقا لاحتياجات الادارة التعليمية ، كما يمكن
تقديم خدمات طباعة .

- اعداد بطاقات الفهارس اللازمة للمصادر التربوية من مطبوعة
وغير مطبوعة وتوزيعها على المدارس لتوحيد اجراءات الفهرسة والتصنيف
وتوفير الوقت والجهد .

- الاعلام عن المصادر التربوية المتوفرة بالمركز عن طريق
الببليوجرافيات الموضوعية التى تصدر بصفة دورية .

- تطوير الخدمات المكتبية استجابة للاحتياجات المحلية ومتطلبات
المناهج وحاجات المعلمين وطرق التدريس ، وانشاء نظام للاختيار
والتقويم . يضمن تقويم المصادر التربوية بصفة مستمرة .

- التنسيق بين أنشطة الوسائل التعليمية بمدارس المديرية .
كما يعمل المركز كحلقة صلة بين الادارة التعليمية وإدارتي الوسائل
والمكتبات .

٤ - وظائف مركز المصادر التربوية :

يمكن لمركز المصادر التربوية القيام بكثير من الوظائف الفنية
والادارية التي يمكن عن طريقها نشر وتوسيع نطاق خدمات المكتبة
الشاملة في نطاق المحافظة أو الادارة التعليمية . وعن طريقه يمكن
أيضا تحقيق الوحدة الإقليمية للمكتبات المدرسية بحيث يتم التنسيق
الضروري لتسلسل وتتابع الأنشطة والخدمات بالمكتبات المدرسية ،
فضلا عن تحقيق التعاون الثمر بين جميع العاملين في المكتبات المدرسية
والوسائل التعليمية بمختلف مستوياتهم الوظيفية ، مما يؤدي إلى
إنجاز الاعمال المطلوبة في سهولة ويسر ودون تعقيدات فنية أو إدارية ،
والارتقاء بمستوى الخدمة . كما أن الفنيين بالمركز يستطيعون تقديم
الخبرة الفنية فيما يتعلق بوسائل الاتصال التعليمية وتكنولوجيا
التعليم .

وفي ضوء أهداف المركز التي ذكرت سابقا ، فإنه يمكن تحديده
وظائف المركز فيما يلي :

- تقويم وفحص واختيار المواد التعليمية وتهيئة الفرص الكافية
للمعلمين لاختبار كل مادة للتعرف على امكانياتها ومناسبتها للمواقف
التعليمية .

- القيام بالاجراءات الفنية المركزية بما يشمل عليه من عمليات
التزويد والتنظيم الفني واعداد بطاقات الفهارس اللازمة .
- تصميم وإنتاج المواد التعليمية غير المطبوعة وتوفير أجهزة
إنتاجها للمعلمين .

- توفير أجهزة العروض الصوتية والضوئية وإعارتها وإصلاحها
وصيانتها .

- حفظ المصادر التربوية وتنظيمها وتوزيعها واعادتها .
- توفير الخدمات المرجية والمعلومات المهنية والادارية اللازمة للعاملين في مجال التعليم .
- تدريب العاملين في التربية والتعليم عامة ، والعلمين وامناء المكتبات خاصة على عمليات تقييم واختيار المواد واستخلام وتشغيل أجهزة الوسائل التعليمية .
- ٥ - تنظيم مركز المصادر التربوية :

للقيام بالوظائف التي ذكرت بالفقرة السابقة فان تنظيم مركز المصادر التربوية بالمدرسة التعليمية يجب أن يعتمد على التنظيم الإداري السليم الذي يقصد به تجميع المسئوليات والاختصاصات والوظائف في وحدات رسمية محددة تؤدي الى انجاز الاعمال في يسر وسهولة ، وبالتالي الى تحقيق الاهداف المرجوة . ويعرف التنظيم الذي يمثل البعد الثاني من الادارة العلمية بأنه « الإطار الذي يتحرك بداخله مجموعة من العاملين على مستويات مختلفة من الادارة والكفاءة والمسئولية ، بغرض التعاون لتحقيق غرض معين (٩) » .

وعلى ضوء هذا التعريف فان أي تنظيم يجب أن يتوافر به العوامل التالية :

- ضرورة وجود مجموعة عامة من الاهداف تربط أعضاء التنظيم مع بعضهم البعض ، وتجعلهم يعملون في اطارها .
- يجب أن يكون هناك تقسيم للعمل أو توزيع وظيفي للمهام بين الافراد المكونين للتنظيم ، ويقصد بتقسيم العمل تجميع الوظائف المرتبطة ببعضها البعض في مجموعة واحدة لتحديد نطاق الاشراف والرقابة .
- يجب أن يتضمن تقسيم العمل تنسيق للانشطة يوضح تسلسل السلطة داخل المركز .
- انشاء نظام رسمي للعلاقات والاتصالات بين وحدات التنظيم والمختلفة .

- ضرورة وجود هيكل تنظيمي يتحرك داخله مجموعة من الأفراد .
ويعد التنظيم الهرمي الأساس الذي تبنى عليه الهياكل التنظيمية .
وكل هيكل يمكن توضيحه في خرائط تنظيمية تحدد العلاقة بين مناطق .
ومجالات المسئولية والوظائف في منظمة من المنظمات .

٦ - تقسيم مركز المصادر التربوية :

ان تخطيط الهيكل التنظيمي لمركز المصادر التربوية يجب أن يتم
في ضوء الاهداف المراد تحقيقها من انشائه ، فضلا عن الوظائف
والمسئوليات الملقاة على عاتقه . لذلك فان التخطيط السليم لمركز
المصادر التربوية يجب أن يتضمن عددا من الاقسام الفنية الى جانب
لجنة استشارية للمناهج والمصادر التربوية . وقبل ذكر الاقسام
المقترحة فانه من الواجب أن نوضح أنه يمكن ادماج قسمين أو أكثر
معا ، خاصة في بدء انشاء هذه المراكز حتى تتضح أفضل الصور
التنظيمية من الممارسة الميدانية الفعلية . وتعد الاقسام التالية كافية لتلبي
المركز بوظائفه ومسئوليته .

(١) قسم الفحص واختيار المصادر :

ويتولى هذا القسم اعداد معايير فحص المصادر . وتجميع المصادر
التربوية المطبوعة وغير المطبوعة المتوافرة بالاسواق المحلية أو التي ترد
من مؤسسات أجنبية وتقييمها واختيار الصالح منها لتدعيم المناهج
الدراسية والانشطة التربوية ومجالات التثقيف الذاتي ، وذلك بالاشتراك
مع الموجهين الاوائل للمواد الدراسية ، واصدار بليوجرافيات تتضمن
المصادر التربوية الصالحة وذلك بصفة دورية .

كذلك فان هذا القسم يعمل على اتاحة الفرص الكافية للمعلمين
لاختبار المصادر وتجربتها خاصة للمواد غير المطبوعة للتحقق من فعاليتها
وتحديد الفترة الزمنية لاستخدام كل مادة ، وما يمكن أن يتحقق من
استخدامها من عائد تربوي وتعليمي ، فضلا عن تحديد مدى ملاءمتها
للمستوى التعليمي للتلاميذ ونضجهم ، ومدى وفائها باحتياجاتهم .

(ب) قسم الإجراءات الفنية :

ويتولى هذا القسم اجراءات تجميع طلبات المدارس من المواد التعليمية اللازمة • والقيام بعمليات شراء هذه المواد واستقبالها والاعداد الفني لها من فهرسة وتصنيف واعداد بطاقات الفهارس اللازمة وتوزيعها على المدارس لتوحيد الاجراءات الفنية المتبعة في الفهرسة والتصنيف من ناحية ، وتوفير وقت وجهد أمناء المكتبات حتى يتفرغوا لمجالات الخدمة المختلفة من ناحية أخرى ، كما يقوم هذا القسم أيضا بتجهيز الكتب واعدادها بحيث تصل الى المدارس فتوضع على الرفوف مباشرة ويتم الاستفادة بها فور وصولها •

(ج) قسم التصميم والانتاج :

ويتولى تصميم وانتاج الوسائل التعليمية اللازمة لاثراء المناهج الدراسية مثل : النماذج والعينات والصور والشرائح والخرائط والافلام الثابتة والشفافيات والتسجيلات الصوتية ، وذلك بالاشتراك مع الموجهين الاوائل للمواد الدراسية • كما يمكن اعداد نسخ من الوسائل التي تصل الى المديرية من الوزارة وتوزيعها على المدارس •

ومن مهام هذا القسم أيضا توفير أجهزة ومواد انتاج الوسائل التعليمية محليا ، وإتاحة الفرص الكافية للمعلمين لانتاج الوسائل التي يقومون بتصميمها طبقا لاحتياجاتهم • وتقديم المشورة والخبرة الفنية لهم في مجال التصميم والانتاج •

(د) قسم الاجهزة :

ويتولى مسئولية وضع المواصفات الخاصة بأجهزة الوسائل التعليمية التي تتمثل في المسجلات الصوتية ، وأجهزة عروض الافلام المتحركة والثابتة والشرائح وجهاز العرض فوق الرأس (السيورة الحسية) وذلك بالتعاون مع الادارة العامة للوسائل التعليمية بالقاهرة (٣ صحيفة التربية)

لتوحيد مواصفات الاجهزة وانواعها بين المديريات التعليمية المختلفة
التوفير قطع الغيار اللازمة لصيانتها وفق أسس اقتصادية ، كما يقوم هذا
القسم أيضاً بعمليات صيانة واصلاح الاجهزة بما فى ذلك أجهزة الاذاعة
والتليفزيون .

كما يمكن لهذا القسم القيام بعمليات اعارة الاجهزة الى المدارس
بناء على طلبها ولدة محددة .

(هـ) مكتبة المصادر التربوية :

وتتولى تجميع وتنظيم المواد التى لا يمكن توفيرها بالمدارس لارتفاع
ثمنها ، مثل الافلام التعليمية وأشرطة الفيديو وما الى ذلك من المصادر
المرتفعة الثمن . واعلام المعلمين بصفة دورية برصيد المكتبة والمواد
الجديدة التى تضاف ، وذلك عن طريق بيبليوجرافيات موضوعية تشمل
وصف للمادة ومدة عرضها ومواصفاتها وملخص لموضوعها ، حتى يتم
الاختيار من هذه القوائم البيبليوجرافية حسب أسس سليمة .

وتتولى هذه المكتبة أيضاً تنظيم اعارة المصادر التعليمية غير المطبوعة
للمدارس لمدة محددة ووفق جدول زمنى بحيث تصل الى المدرسة المواد
التي تطلبها فى التاريخ الذى تحدده حتى يتوافق وصولها مع خطة
الدراسة بالمدرسة ، ويستلزم هذا وجود نوع من التنسيق بين الخطط
الدراسية فى المدارس المختلفة .

كذلك فان من مسئوليات هذه المكتبة صيانة الافلام والمواد
واصلاحها بحيث تكون صالحة للاستخدام الفورى عند طلبها .

(و) المكتبة المهنية للمعلمين :

وتقدم هذه المكتبة المتخصصة خدماتها للمعلمين بالمديرية التعليمية،
وتتضمن أنشطتها اقتناء المواد المطبوعة اللازمة للنمو المهنى للمعلمين
بحيث تكون مجموعة من المواد المهنية من المراجع والكتب والدوريات
التربوية والمناهج الدراسية والوثائق الحكومية والمحلية التى تتصل

بالتعليم . ومن واجباتها كذلك تنظيم هذه المواد تنظيماً فنياً واعداد الكتباقات والمستخلصات ، واعداد النشرات اعلامية والبليوجرافية ، والبحث الانتقائي للمعلومات للموجهين والقيادات التعليمية ومديري المدارس كل في اختصاصه ، لتزويدهم بالمعلومات والبيانات واغلاهم بكل جديد في مجال عملهم واهتماماتهم .

(ز) قسم التدريب :

ويتولى هذا القسم تخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية والورش الدراسية لاهناء المكتبات والموجهين والمعلمين لتدريبهم على تقييم واختيار وتنظيم واستخدام المصادر التربوية لخدمة الاهداف التربوية والتعليلية واطلاعهم على المستحدثات الجديدة في ميدان الانجازات العلمية في مجال تكنولوجيا التعليم .

(ح) اللجنة الاستشارية للمناهج والمصادر التربوية :

لزيادة فعالية خدمات المركز وتوثيق صلته بالقيادات التعليمية والعاملين في حقل الاشراف والتوجيه في المديرية التعليمية ، وحتى يتم تخطيط الخدمات وفق الاحتياجات الفعلية للمناهج الدراسية والتنسيق بين أنشطة المركز والانشطة الاخرى بالمديرية ، فإنه يقترح تكوين لجنة استشارية للمناهج والمصادر التربوية تتكون من القيادات التعليمية الموجودة بالمديرية التعليمية والمتمثلة في وكيل الوزارة والمدير العام والموجهين الاوائل للمواد الدراسية المقررة وموجه اول المكتبات ورئيس قسم الوسائل التعليمية ومدير مركز المصادر التربوية لتقرير السياسة العامة للمركز والتوصية بالمصادر اللازمة لتدعيم المناهج الدراسية وتنسيق التعاون بين مختلف اقسام المديرية وتحديد موازنة المركز وكيفية انفاقها .

الخلاصة :

اذا سلمنا بأن المكتبة الشاملة تمثل ضرورة لا يمكن الاستغناء

هنا لتطوير وتحديث التعليم ، فضلا عن رفع كفاءته وتحسين نوعيته
وبتحقيق امتيازه . فإن انشاء مراكز للمصادر التربوية بالمديرية
والادارات التعليمية يمثل ضرورة أيضا لنشر وتوسيع نطاق المكتبة
الشاملة وتوفير كافة المصادر التربوية للاستخدام بالمدارس وفق أسس
اقتصادية رشيدة تمنع الانفاق المتزايد الذي لا مبرر له .

وإذا كانت دول كثيرة قد سبقتنا في مجال المكتبات الشاملة
وتحويلها إلى مراكز للتعليم داخل المدرسة فإن علينا أن ندرس تجاربها
في هذا المجال ، ونأخذ منها ما يوافق احتياجاتنا المحلية ونصورها
للائم المتطلبات والامكانيات المتاحة للخدمة المكتبية المدرسية . وعلى ذلك
فإن انشاء مراكز المصادر التربوية يمثل خطوة لتدعيم المكتبات الشاملة
في مصر ونشر خدماتها ، إذ ثبت من التجارب التي تمت في هذه الدول
كما تبين في هذا المقال ، قدرة مراكز المصادر التربوية على تحقيق كثير
من الأهداف التي تسعى الخدمة المكتبية إلى تحقيقها . فضلا عن الأهداف
التعليمية والتربوية التي يسعى النظام التعليمي إلى تحقيقها .

وعلى كل حال فإن القناعة بأهمية هذه المراكز والمسئوليات
والواجبات التي يمكن أن تقوم بها ، والهيكل التنظيمي السليم لها ،
يحتاج إلى مدارس كل الأوضاع التي تحيط بالمكتبات الشاملة والخروج
برأى موحد للعاملين في مجال المكتبات المدرسية والوسائل التعليمية .
فضلا عن اقتناع القيادات التعليمية بأهمية تدعيم المكتبات الشاملة
واعداد الهيكل التنظيمي اللازم لها والمعدات الوظيفية المناسبة .

الهوامش

- ١٧ - أحمد خيرى كاظم ، وعبد الله فكرى العريان ، « الوصائل التعليمية وتطوير استخدامها فى مدارسنا » ، صحيفة المكتبة ، مج ٤ ، ع ٢ (أبريل ١٩٧٢) - ص ص ٣٢ - ٤٦ .
- ١٨ - محاسن رضا أحمد ، وسعد يسى رزق ، وعبد الله فكرى العريان ، « دراسة ميدانية للوصائل التعليمية بالممارس الإعدادية » - صحيفة المكتبة .
 مج ٧ ، ع ٢ (أبريل ١٩٧٥) - ص ص ٩ - ١٦ .
 مج ٧ ، ع ٣ (أكتوبر ١٩٧٥) - ص ص ٦٠ - ٨١ .
 مج ٨ ، ع ٢ (أبريل ١٩٧٦) - ص ص ٣٦ - ٤٦ .
3. McLain, John D. Suggestions for improvement of educational services of Egypt; based on a comparison between educational goals and present practices. — 1978. - 44p.
4. McLain, John D. Strategies for implementation of selected Pilot programs to improve the efficiency and relevancy of primary and secondary in Egypt. — 1979.
5. Molenda, Micheal, and Dipaolo, Anthony. An analysis of problems and possibilities of the Audio - Visual General Department. - June 1979. - 134 P.
- ٦ - أضيف مركزان جديداً للتدريب بمدينة بورسعيد ، ومدينة الزقازيق بعد إعداد هذا التقرير .
- ٧ - مصر - « وزارة التربية والتعليم » تقرير وفد مصر الى جمهورية ألمانيا الاتحادية من ١٩٧٩/١١/٧ الى ١٩٧٩/١٢/٧ - القاهرة الوزارة ، ١٩٨٠ - ص ٢٣ .
8. American Association of School Librarians, ALA: The Association of Educational Communications And Technology. Media Program: District and School. Chicago: ALA: Washington, D.C.: AECT, 1975. - PP. 16 - 17.
- ٩ - عبد السلام بدوى ، أصول الادارة - القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٨ - ص ٧٢ .

النِّعَايِمُ وَتَحْدِيَّاتُ الْعِصْرِ

الأستاذ على أحمد حمدي

مستشار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

جامعة الدول العربية

يواجه العالم بجميع تجمعاته ومجتمعاته ودوله تحديات وصعوبات. تفرض وجودها على حياة الناس ، وتلزم المسؤولين والمفكرين في هذه المجتمعات بمواجهتها- ومحاولة الوصول الى البدائل التي يمكن عن طريق تبني بعضها مواجهة هذه التحديات وتخطيها .

وجود هذه التحديات ليس مقصورا على مجتمع دون آخر ، ولا يقتصر على مرحلة زمنية دون أخرى - وجود هذه التحديات هو الامر الطبيعي في حياة المجتمعات التي تنمو وتطور والتي تهدف الى التقدم من أجل حياة أفضل ، وكلما ارتفعت مستويات الآمال والاهداف ازدادت الصعوبات والتحديات وتنوعت .

تحديات تواجه مصر :

وتتنوع التحديات التي تواجه مصر ، وتعدد بتعدد مجالات الحياة شأنها في ذلك شأن المجتمعات التي تسعى الى التقدم والنمو . فالأمر في المجتمعات لا يقتصر على جانب معين من جوانب الحياة ، وإنما النمو المتوازن الصحي والطبيعي يحدث بصورة كلية متوازنة متكاملة ، وهذا هو الامر الطبيعي ، أما الامر غير الطبيعي فهو حدوث تطور من جانب دون بقية الجوانب الاخرى . ومثل هذا النوع من التغير لا تستمر آثاره ولا يؤدي الى تقدم متكامل للمجتمعات .

... ويفرض علينا هذا التنوع والتعدد في التحديات أن نحاول إيجاد نوع من التصنيف لهذه التحديات حتى نستطيع تناولها ، وحتى يستقيم عرضنا لها ، فهناك تحديات اجتماعية ، وتحديات اقتصادية ... الخ

وهناك عدد من الابعاد نستطيع اللجوء اليها في هذا التصنيف ونختار من بينها بعددين ، فنصنيف التحديات الى صنفين بصورة عامة على اساس مصدر التحدي ، وننتخلص عن تحديات ذات مصدر خارجي وتحديات ذات مصدر داخلي .

اولا : تحديات ذات مصدر خارجي :

وهذه مجموعة من التحديات فرضت على المجتمع المصري ، غير انها نشأت عن تغيرات حدثت في العالم المتقدم ، وتنعكس آثارها علينا ، ولا نستطيع تجاهلها أو تجاهلها ، فهي تؤثر على حياتنا ، وليس أمام سوى التعامل معها ومواجهتها ومحاولة السيطرة عليها أو التوافق معها . ومن أهم هذه التحديات ما يأتي :

١ - الانفجار المعرفي :

يشهد العالم منذ سنوات نموا في المعرفة سريعا ومتسارعا ، تولد عنه ازدياد في حجم المعرفة لم يشهد العالم مثله من قبل ، كما تولد عن هذا النمو ظهور فروع من العلم لم تكن نسمع عنها من قبل .

ولقد تميز هذا النمو المعرفي أو الانفجار المعرفي بصفتين أساسيتين :

أما الصفة الاولى فقد تمثلت في سرعة النمو المتزايدة ، وأما الصفة الثانية فهي قدرة الانسان الخارقة في استخدام هذه المعرفة في تطوير أساليب الحياة ووسائلها ، مما دعا الكثيرين الى وصف هذا العصر الذي نعيشه بعصر التطور التكنولوجي .

والتكنولوجيا لها طبيعة خاصة ، فنحن لا نستطيع أن نعيش بعزلة عنها ، فهي ليست مجرد آلة تنتقل من مجتمع لآخر ، بل هي حضارة بكل معاني هذه الكلمة ، حتى حضارة تلزم من يعيشها بقيم معينة وسلوكيات معينة تتلاءم معها . وهكذا يوصف هذا العصر بعصر التكنولوجيا .

ويحدث هذا التطور بسرعة مذهلة لم يتعودها الإنسان ، وعليه أن يتألم معها الأمر الذى دعا بعض المفكرين الى تصوير هذا التطور قى صورة موجات عارمة . فنجده مثلا (تونلر) يتحدث عن التطور الحضارى الذى يمر به الانسان فى ثلاث موجات : -

الاولى وقد بلغت قمتها ببلوغ مرحلة الانتاج الزراعى (الاوتومى) والموجة الثانية وقد تمثلت فى حقارة التصنيع الكامل والمعتمد على استخدام التكنولوجيا - أما المرحلة الثالثة والتى يعيشها العالم المتقدم اليوم فهى حقارة الاتصال والتحكم الآلى والمعلومات + ولكل موجة من هذه الموجات سمات حضارية خاصة بها .

وعكذا يوصف العالم المتقدم اليوم بأنه عصر الانفجار المعرفى ، وهو عصر الاتصال والمواصلات ثم هو عصر المعلومات .

٢ - تحديات مرحلة السلام :

مجموعة أخرى من التحديات تواجه المجتمع المصرى ، وهذه التحديات تؤثر فى مجالات الحياة المختلفة ، ولا تقتصر مواجهتها على التسليم فقط ، وأن كان للتعليم دور أساسى فى المواجهة .

وتنشأ هذه التحديات من حالة السلم ومحاولات الوفاق بين الدول المتقدمة فى هذا العالم . والواقع أن الصراع بين الدول المتقدمة تحول الى صراع بين ثقافات . بل هو صراع فى محاولة للسيطرة على ما يمكن السيطرة عليه . وليس أمام هذه الدول سوى من يطلق عليهم بالدول النامية ليكونوا موضعاً للسيطرة . وقد تأخذ السيطرة شكلاً اقتصادياً أو سياسياً أو ثقافياً . والتكنولوجيا ذاتها أسلوب من أساليب السيطرة .

هذه تحديات ذات مصدر خارجى ، وتحتاج منها الى استجابات قوامها العلم وتطبيقاته والاعتماد على الثروات القومية واستخدام الموارد المحلية استخداماً أمثل . ويلقى هذا على التربة تبعات جساماً ينبغى أن

تخرجنا عن طريقتنا الحالية فى مواجهة التحديات وهى التى انحصرت
فى عمليات تطوير منهج أو تغيير مقرر ، أو كتاب .

ثانيا : تحديات ذات مصدر داخلى :

وهذه مجموعة من التحديات التى نشأت نتيجة لما هو حادث ، من
تغير فى المجتمع المصرى وهذه التحديات تعمل جنبا الى جنب مع النوع
الاول من التحديات .

وفيما يلى بعض هذه التحديات الداخلية : -

١ - الانفجار السكاني :

يعتبر الانفجار السكاني الذى تواجهه مصر من أخطر التحديات
التي تواجه المجتمع المصرى وذلك لسببين أولهما أننا لم نستطع أن
نسيطر على مدى النمو فى المعدلات السكانية . فقد كان عدد سكان مصر
نحو عشرة ملايين نسمة فى عام ١٩٠٠ م ، وأصبح الآن نحو ٥٥ مليون
نسمة ، ويتوقع البعض أن يصل هذا العدد الى ٧٠ مليون نسمة فى عام
٢٠٠٠ م ، أى بعد تسعة أعوام من الآن ، ثم يتضاعف حتى تضاعف
جهودنا عن السيطرة على هذا الانفجار أما السبب الثانى الذى يزيد من
حدة المشكلة ، فهو أن هذه الزيادات فى عدد السكان تبتلع أية زيادة
فى إنتاج المجتمع . أضف الى ذلك أن مساحة الرقعة الزراعية لم
تتجاوز ٦٠ مليون فدان منذ أكثر من خمسين عاما .

وهكذا فنحن أمام مشكلة بالغة التصنيف ، فهناك ازدياد فى عدد
السكان ، وهناك احتمال لانخفاض نسبي فى بعض مواردنا الامر الذى
يترتب عليه انخفاض فى مستوى الخدمات وارتفاع فى نسب البطالة
الفعلية والقمعية وقد بلغت الآن نحو ١٦٪ من مجموع من هم فى سن
العمل . وكذلك ارتفاع فى نسب الإعاقة ، وذلك فى الوقت الذى توجه
فيه أعداد متزايدة من بعد أخرى الى سوق العمل ويقدر البعض أن
تشغيل هذه الأعداد سنوف يحمل ميزانية الدولة حوالى ١٠ مليارات من

الجنهيات سنوياً وذلك في الوقت الذي تعاني فيه من صعوبات اقتصادية ومالية يرجع بعضها الى أن الأجهزة الحكومية والقطاع العام قد استوعبت قوى بشرية أكثر من طاقاتها واحتياجاتها مما يترتب عليه هدر وفقدان لقوى بشرية ينفق المجتمع على اعدادها وتأهيلها .

وتزداد قوة الرأي المطالب بأن على التعليم ، أمر دور التعليم أن تأخذ في اعتبارها استيفاء احتياجات المجتمع من القوى البشرية ، وهذا مطلب وارد وهو واجب دور التعليم ، غير أننا نحتاج في الوقت ذاته الى إثارة التساؤل حول مدى هذه الاحتياج ، وهل لدينا من فرص العمل المتاحة ما يستوعب من (٤٠٠.٠٠٠ الى ٥٠٠.٠٠٠) طالب عمل سنوياً موزعين وفقه للمستويات المعروفة المتخرجون في الجامعة ، والمتخرجون في المدارس الفنية ، ثم الذين توقف تعليمهم عند المرحلة الإعدادية ، وثمة جانب آخر للمشكلة السكانية يتمثل في توزيع السكان ، فما تزال هناك هجرة من الريف الى الحضر مما يصاحب ذلك من ازدياد الضغط على الخدمات العامة في الحضر ، كما يؤدي ما يطلق عليه بالانحلال الحضارى في المدن .

وهكذا يمثل الانفجار السكاني تحدياً يثير عددا من التساؤلات التي تخرج عن نطاق التعليم وتحتاج الى اجابات عنها من خارج النظام التعليمي .

٢ - الحاجة الى وضوح في نمط الانتاج المستقبل :

تغيرت وسائل الانتاج وأنماطه ، وسارت في عدة مراحل من الاستغلال العضلي للانسان والحيوان الى الاعتماد على قدرة الماكينة ، الى تطور من أسلوب الانتاج الفردي الى الانتاج الجماعي (أسلوب خطة التجميع) ومن الاستغلال البسيط للعدد اليدوية الى الماكينات المعقدة الى التحكم في الانتاج عن طريق الكمبيوتر .

وهكذا تغيرت وسائل الانتاج وأساليبه ، ولكل من هذه الاساليب

مصاحبات تفرض تطوراً معيناً في العملية التعليمية ، فأى الأساليب والانماط سنتجه اليه ؟ لا ننسى هنا أن هذه الأساليب لها مصاحبات حضارية خاصة .

ويستطيع التعليم أن يعاون في هذا المجال أن اتضحت الصورة ، وهذا تحد آخر له أهميته .

٣ - التغير في قيمة العمل :

العمل مجال لابتداعية الإنسان وتميزه وتفرد ، حيث يمارس الإنسان قدراته وأمكاناته لعمل ، أو لابتكار ما فيه نفع للإنسان سواء كان في صورة سلعة أو خدمة يؤدي وجودها إلى استقامة البناء الاجتماعي كما يؤدي إلى تحقيق الفرد لذاته . ويعتد العمل من ناحية على العلم ومن جانب آخر يعتد على مجموعة القيم والخلفيات التي تتأثر لتحقيق أفضل عائد من العلم .

وتفتقد بعض مواقع الانتاج إلى حد كبير هذه المعاني ، بعد أن أصبح العمل بقدر ما يعود على صاحبه من عائد مادي دون النظر إلى قيمة العمل ومغزاة الاجتماعي . وفي ذات الوقت شاع بين العاملين شعور بأن العائد المادي لا يتكافأ مع الجهد المبذول . وهكذا أصبح الاتقان والتجديد والابتكار من الأمور الصعبة والنادر حدوثها ، وغابت عن مجال الانتاج مجموعة القيم والخلفيات التي نحتاجها أزاء ما يواجهها من تحديات .

٤ - الحاجة إلى القرية المنتجة :

على الرغم من أن سياسات التنمية التي اتبعت كانت تهدف إلى تحديث القرية المصرية بحيث تصبح مراكز منتجة مكثفة بذاتها ، إلا أن حدث أن الريف المصرى مازال متخلفاً - فيما عدا بعض المظاهر السطحية - ولا يزال مقيداً في أساليب إنتاجه وعائده ونمط حياته ، بل أصبح مراكز طاردة للكفاءات ، وفقد قدرته على الانتاج الزراعى

الحديث ، بل وصل الامر الى استجلاب الريف بغض السلع الرئيسية .
والذى كان ينتجها من المدينة .

ولا شك أن مواجهة هذا التحدى تحتاج الى جهود متكاملة ومنسقة .
يمتدرك فيها العديد من الاجهزة الرسمية والشعبية . وللقيام دور هام
فى هذه المواجهة حيث كان من العوامل التى أدت الى تدهور وضع
القرية المصرية . فتعلمنا بقلم (حضرى) بداية من أهدافه ومحتواه
وأساليبه ووسائله وانتهاء بمعناه العام ، فهو تعليم يراعى بين التلميذ
وقريته وذلك لعلم مراعاته للبيئة الريفية واحتياجاتها وما تنطوى عليه
من خصوصية تميزها عن غيرها من البيئات الساحلية أو الصحراوية
مثلا . . . وقد كان من البديهي أن يؤدى هذا التنوع فى المطالب
والاحتياجات الى تنوع فى البرامج والأساليب التعليمية ، ولسنا نفكر
عنا عن أن التعليم كان سببا مباشرا فى نزوح عدد كبير من أبناء الريف
الى الحضر .

٥ - توصية الديمقراطية :

لقد تبنى المجتمع المصرى الديمقراطية كنظام سياسى وهى أيضا
نظام اجتماعى ونظام حياة وفلسفة حياة تحدد علاقات الافراد ، فهى
أساليب سلوكية وتقاليده وعادات ، وهى قيم اجتماعية تتفق جميعها
فى قيمة الانسان وقدره ، الى غير ذلك مما هو معروف عن الديمقراطية ،
وعن حقوق الفرد وواجباته والتحدى لان هو كيف نعلم انما هذه القيم
حتى نطمئن الى ديمقراطية تصبح مكونا من مكونات النسيج الاجتماعى
للمجتمع المصرى .

٦ - المحافظة على قيم المجتمع :

لقد مر المجتمع المصرى خلال السنوات الماضية بسلسلة من
التغيرات الحادة والسريعة التى لم تعط للناس فرصة كافية لتمثل
ما يحدث من تغييرات واستعاب ، وعلى الرغم من هذه التغيرات كانت

تستهلكه بالدرجة الاولى النظام السياسى والاقتصادى للمجتمع المصرى،
الا أن اثار هذه التغييرات امتدت الى الحياة الاجتماعية •

ذلك لان النظم الاساسية والاقتصادية تقوم على أساس قيم وعادات
وسلوكتيات وفكر خاص لكل منها على تصميمه ودعمه بين الناس •
وهكذا فالتغييرات الحادثة فى النظام السياسى والاقتصادى تمتد آثارها
الى جوانب الحياة الاجتماعية •

وقد أدى حدوث هذه التغييرات بسرعة المتلاحقة الى نوع من
الاهتزازات فى قيم الناس ومعاييرهم الاجتماعية • ولم يكن هذا دائما
فى صالح المجتمع ، ولم تنتبه الى حدوث هذه الاهتزازات عند وقوعها
وعلاجها فى حينها • نذكر منها سلوك الا مبالاة والانانية المفرطة •
وضمناً الانتماء الى الجماعة • وقد واكبت حدوث هذه الحالة التى حدثت
فى مجتمعنا حدوث تغييرات فى العالم الخارجى سبأعلنت على مزيد من
الاهتزازات القيسية • وهذه تحديات اجتماعية على التعليم أن يواجهها
حتى نحفظ على مصر قيما من شأنها أن تعاون المجتمع على الاستمرار
والتطور •

٧ - التطرف، الفكرى :

والتطرف الفكرى موقفاً ينطوى على جمود وتعصب فى إصدار
الاحكام والاراء ولا شك أن الاختلاف فى وجهات النظر وتقدير الامور
والحكم عليها أمر طبيعى غير أن الملاحظ فى مجتمعنا هو بنور ظاهرة
وقد يكون فكرا فى مجال الدين أو فى مجال السياسة او الاقتصادية
ويرى البعض أن التطرف الفكرى هو تعبير عن حالة الا معيارية
التي تصاحب الخلل القيمي ، حيث يعود المتطرف الى قيم غربية عن
المجتمع ويرى فيها أنها المخرج امامها من الخلل القيمى الذى يعانيه المجتمع •
وينادى المتطرف بما وصل اليه فى جمود وتعصب بمفالة • متجاهلا من
يخالفه فى وجهة نظره حتى لا يفقد ما وصل اليه وتمسك به ، وهذه
حالة من عقم الامن والقلق المرضى •

وقد أسهم نظامنا التعليمي دون قصد مع غيره من العوامل السابقة
مفي تفاقم هذه الظاهرة ، فلم يجهز التعليم بدوره بصورة كافية في تربية
الناشئة والشباب على الاختيار والتمييز ، وعلى تقدير وجهات النظر
المعارضة في إطار من التسامح ، ولم ندرب أبناءنا بأداب الاختلاف
ومعرفة حدوده ، وعلى تنمية الفكر الناقد ، والالتزام بالموضوعية في
إبداء الآراء وأصدار الأحكام .

٨ - التأثير في قيمة التعليم :

وهذا نوع من التحديات التي يملو عليه لأول وهلة ارتباطه بنظام
التعليم فقط ، إلا أن المجتمع بكل نظامه مسئولون عن مواجهته . فعلى
الرغم من زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم ، والتوسع الكمي الملحوظ
في مرحلة مختلفة ، إلا أن التعليم فقد قيمته في حد ذاته وأصبح مجرد
وسيلة للحصول على شهادة تؤهل حاملها لشغل وظيفة ما . وأصبح
الهدف الحقيقي المستتر في مصر هو نجاح التلميذ في الامتحان والانتقال
من صف إلى صف حتى يحصل على الشهادة . وقد ساعد نظام التعليم
بصورة مباشرة على تعزيز هذا الهدف المستتر .

نتج عن هذا الوضع وجود أنصاف المتعلمين حاملى الشهادات ،
ولديهم من المعرفة قدر متواضع ، ومن القيم التربوية قدر أكثر تواضعا .
ولم يعد التعليم عاملا لزيادة الكفاية الشخصية يمنح صاحبه وجهة نظر
ناضجة في الحياة . بل لا يعدو أن يكون مجرد لافتة يحملها صاحبها
ليطرق أبواب التوظيف ويتصق عليه قدرا من المكانة والقبول
الاجتماعي .

٩ - جهود النظام التعليمي :

لا يزال نظامنا التعليمي بجميع مكوناته بعيدا كل البعد عن القيام
بدوره في تكوين شخصية المواطن الذي يستطيع أن يواجه المستقبل
بتحدياته وصعوباته سواء كانت هذه التحديات داخلية المصدر - بل يبدو

وان نظامنا التعليمي يتجه دائما الى تثبيت اوضاع قديمة ، وقيم نحتاج الى تغييرها . فمازلنا ننظر الى التعليم في ضوء ما تزود به ابناءنا من معلومات ، ولا يستطيع التلميذ استظهاره . ومازال الهدف الحقيقي من التعليم هو النجاح في الامتحان ، بحيث تكاد تنحصر وظيفة التعليم في أعداد الموظفين ، وذلك على الرغم من شكوى المجتمع المستمرة من تكلس دواوين الحكومة والقطاع العام بموظفيها - وتراجعت رسالة التربية كما ضعفت وظيفة النظام التعليمي في تكوين شخصية المواطن وعندما تزداد الشكوى من التعليم تقوم بتطوير المناهج .

التعليم وتحديات العصر :

تفرض علينا هذه الاوضاع والتحديات تصورا جديدا لنظام التعليم بمكوناته المختلفة ، اذا كنا بصدد تنشئة جيل يستطيع أن يواجه هذه التحديات ، وأن يتعامل معها بأسلوب مثمر وفعال . ونحن نحتاج الى اجيال تتقن استخدام واستثمار ما أوتيت من امكانيات عقلية ونحن نحتاج من هؤلاء ، وبصفة خاصة الى أصحاب المستويات العليا من القدرات العقلية وخاصة القدرات الابتكارية لعلنا بهذا نستطيع ان نساير أو ان نقلل من العجوة الحضارية الهائلة التي وقعنا فيها . ونحن نحتاج الى اجيال على خلق طيب - لاننا نرى أن التزام الانسان بخلق معين وفهم معينة يعتبر بمثابة ضوابط لتعامل الانسان مع نفسه ومع الآخرين ، ويحتاج الانسان الى هذه الضوابط فقط تساعد على مواجهة المآزق الذي يواجهه والتربية الدينية أساسية ، فإن احسن تقديمها ساعدنا الانسان في حياته مع نفسه ومع الناس وفوق ذلك في علاقته مع خالقه . وهذه الجوانب جميعها أساسية لانسان العصر الحالي ، والمصور القادمة . ونظرة الى الحياة النفسية والاجتماعية لشباب العالم المتقدم وما يعاني من خلل قيمي يؤكد اتجاهانا نحو أهمية التربية الدينية . ونحن نحتاج الى اجيال حرة تدرك معنى الحرية ، وتقدرها وتحترم عليها ، فالفكر والتطور والنمو العلمي لا ينمو الا في المجتمع الحر ، والتجديد والتطور لا يحدثان الا في المجتمعات الآمنة الحرة .

نحن نحتاج الى الانسان المفكر الواعى الملتزم المسئول الذى يمكن الاعتماد عليه فى مواجهة فجوة حضارية بما تمثله من تحديثات لنا .

ونحن نعيش فى مجتمع نحاول ترسيخ المديمقراطية فيه ، وهى ليست شعارا ولا نظاما سياسيا فقط فالديمقراطية فلسفة اجتماعية فى أساسها وأسلوب للحياة ومجموعة من القيم والمعايير التى تنظم العلاقات ، هذه الاشياء لابد للفرد أن يكتبها ، فالمحافظة على الديمقراطية وتاصيلها يمثلان تحديا لمصر فى هذا العصر . ونحن نعيش فى مجتمع يواجه العديد من التحديات والصعوبات الاقتصادية ، ونحن نحتاج الى من يستطيع أن يسهم فى مواجهة هذه الصعوبات ، ونحن نحتاج الى نظام تعليمي يستطيع أن يواجه هذه التحديات بما يقدمه من امكانيات بشرية كما وكيفما .

ومن هنا فنحن نحتاج الى نظام تعليمي يقوم على أساس فكر جديد ومتطور وبحيث : -

١ - يصبح التلميذ محورا للعملية التعليمية ، ولا تكون المعلومات والمعارف هي المحور .

٢ - ينظر الى المعلومات والمعارف كوسائط يتم من خلالها التفاعل بين المدرس وتلميذه .

٣ - لا يصبح الهدف من المدرسة هو أن يستظهر التلميذ مجموعة من المعلومات ونحن نعلم أنها ستتغير وفى نفس الوقت لم نستطيع أن تزود التلميذ بالقدر الكافي من المعلومات .

٤ - يصبح الهدف من المدرسة أن يتعلم التلميذ طرق الحصول على المعلومات ، وأن يكتسب المهارة نحو التعليم والاستمرار فيه « التعلم الذاتى ، التعلم المستمر » فالمعلومات فى تغير مستمر .

٥ - ألا ينحصر الهدف من الخدمة التعليمية فى استظهار المعلومات بل يتخطاها الى تنمية القدرات العقلية التى زود بها الانسان .

٦ - أن تتحول وظيفة المدرسة من مجرد نقل المعرفة الى تهيئة الظروف لنمو كامل متكامل لانسان يعيش في مجتمع له مواصفات ومطالب وتحديات ، وبحيث لا يقتصر جهدنا على الجوانب العقلية وإنما يمتد ليشمل بقية جوانب شخصية التلميذ .

٧ - أن نعلم الابناء الاتجاهات المناسبة حيال المشكلات البيئية والاجتماعية لعلهم يسهمون معنا في مواجهتها - ولا نستطيع أن نغفل التربية السكانية ، ولا التربية البيئية - فنحن نهدف الى تعليم يعمل على استقرار الطابع الاجتماعي للحياة المصرية ويسهم في مواجهة مشكلاتنا الاجتماعية .

٨ - ونحن نحتاج الى نظام تعليمي يسهم في مواجهة التحديات والصعوبات الاقتصادية ، ونحتاج الى تعليم يتفق واحتياجاتنا من العمالة على المستويات المناسبة ، كما نحتاج الى تعليم يؤكده القيم المرتبطة بالعمل وما يرتبط بها من سلوكيات احترام العمل وغير ذلك كما نحتاج الى اعداد ابنائنا للعمل في مجتمعات خارجية .

وهكذا فنحن نحتاج الى تجديد للفكر واعادة لصياغة اهداف العملية التعليمية .

ولله ولي التوفيق ..

تقديم أساليب التوجيه الفني لمدربي التربية الرياضية لدور المعلمين في جمهورية مصر العربية

الأستاذ : حامد انور محمد الديب

موجه عام تربية رياضية بالإدارة العامة
لدور المعلمين بوزارة التربية والتعليم

مشكلة البحث وأهميته :

تعتبر التربية الرياضية جزءاً من الخطة التربوية العامة للدولة والتي تهتم بتربية الفرد عن طريق ممارسة الأنشطة الرياضية بهدف التنمية الشاملة للفرد ، وواجبة التقدم العلمي في مختلف ميادين الحياة ، فلم تعد التربية البدنية والرياضية مجرد خبرات وإنما تقوم على أسس وقواعد علمية مدروسة وفق مناهج تعمل على الارتقاء بها ، ولاشك أن هذا التطور في مفهوم التربية البدنية والرياضية يرتبط أساساً بتطور مفهوم التربية والتعليم بعامة وتطور وظيفة المدرسة خاصة .

وتستهدف عملية التربية تحقيق النمو المتكامل للتلاميذ من جميع الجوانب التي منها الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والروحية والجمالية والأخلاقية بما يكفل تكوين الشخصية المتكاملة . ودور المعلمين تعمل على تحقيق هذه الجوانب واكتساب التلميذ قدرات كافية من اللياقة البدنية والصحية التي هي جزء من اللياقة الشاملة من خلال برامج وأنشطة التربية البدنية والرياضية بما يتناسب مع مرحلة نموه ، وتزويده بالمعلومات والمعارف التي تؤهله لتدريس مادة التربية الرياضية بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ، لذا يصبح من الضروري أن يقوم التدريس والتوجيه الفني للتربية البدنية والرياضية بدور

* البحث تحت إشراف د.م.د حامد محمود القنواوي وأ.م.ع

عبد الحفيظ مرور .

المعلمين على أساس علمي يضمن تحقيق أهدافها العامة والخاصة بالصورة المرجوة .

ان توافر التوجيه الفني للمدرسة التربوية الرياضية بدور المعلمين القائم على المبادئ والاسس والاساليب العلمية تساعد على تحقيق رسالته التي تأهل لها .

ولقد تطور مفهوم التوجيه الفني في السنوات الاخيرة من المفهوم الوظيفي للتفتيش الاستبدادي الى المفهوم التربوي للتوجيه . فقديمًا كان التفتيش يقوم على أساس استغلال السلطة وتصيد الاخطاء والنقد . وانعدام التوجيه والارشاد من جانب المفتشين ، من هنا كان ينظر اليهم المتربصون نظرة ملؤها الخوف والرهبة . أما المفهوم الحديث للتوجيه الفني يستهدف النصح والارشاد ومساعدة المدرسين على النمو المهني وتحسين مستوى أدائهم ، لا تصيد للاخطاء ، فالتوجيه الفني أسلوب تربوي لتحسين العملية التعليمية .

لقد أوضح الإطار المرجعي للبحث تعرض الباحثين بكليات التربية الرياضية بمصر وبعض الدول العربية لمجال التوجيه الفني في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الاساسي ومرحلة التعليم الثانوي العام ، دون التعرض للتوجيه الفني في مرحلة دور المعلمين الامر الذي دفع الباحث لطرق هذا المجال لمشكلة تلمسها من خلال عمله في مجال التربية الرياضية كمدرس ثم مدرس أول ثم موجه ثانوي ثم موجه أول وخبير للتربية الرياضية بالادارة العامة لدور المعلمين فقد لاحظ أثناء ممارسته لهذه الوظائف أنه على الرغم من تغير مفهوم التفتيش الى توجيه ، مازال بعض الموجهين يستخدمون الاساليب التقليدية في توجيههم لمدرسي التربية الرياضية بدور المعلمين . من هذا المنطلق أولى الباحث عنايته بالقيام بالبحث في هذا المجال ، باعتبار ان دور المعلمين يقع على عاتقها رسالة اعداد المعلم والمربي الصالح والراعي الاجتماعي الذي سوف يتولى التدريس بالحلقة الاولى من مرحلة التعليم الاساسي .

لذلك وجه الباحث مشكلة بحثه في محاولة تقويم أسلوب التوجيه الفني للمدرسي التربية الرياضية بدور المعلمين من أجل الوصول إلى الأسلوب الأمثل في التوجيه الفني للمدرسي التربية الرياضية بدور المعلمين .

أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى :

* التعرف على أساليب التوجيه الفني الأكثر تطبيقاً للمدرسي التربية الرياضية بدور المعلمين .

* التعرف على أساليب التوجيه الفني غير المطبقة بالقدر الكافي في توجيه مدرسي التربية الرياضية بدور المعلمين .

* التعرف على أساليب التوجيه الفني الأكثر فعالية لتوجيه مدرسي التربية الرياضية بدور المعلمين .

تساؤلات البحث :

* ما أساليب التوجيه الفني الأكثر تطبيقاً لتوجيه مدرسي التربية الرياضية بدور المعلمين ؟

* ما أساليب التوجيه الفني غير المطبقة بالقدر الكافي لتوجيه مدرسي التربية الرياضية بدور المعلمين ؟

* ما أساليب التوجيه الفني الأكثر فعالية لتوجيه مدرسي التربية الرياضية بدور المعلمين ؟

أجراءات البحث :

منهج البحث :

استخدم الباحث الوصفي والدراسات المسحية ملائمة لطبيعة هذا البحث .

العينة :

تم اختيار عينة البحث من موجهى ومدرسى التربية الرياضية بدور المعلمين (بنين) بجمهورية مصر العربية بالطريقة العشوائية البسيطة . حيث بلغت عينة البحث ٢٨ موجهاً من مجموع موجهى التربية الرياضية لدور المعلمين والبالغ عددهم ٥٦ موجهاً بنسبة ٥٠٪ ، و٥٥ مدرساً للتربية الرياضية من مجموع مدرسى التربية الرياضية بدور المعلمين والبالغ عددهم ٣٦٠ مدرساً بنسبة ١٥٪ .

أدوات جمع البيانات :

استخدم الباحث الاستبيان كأداة لجمع البيانات ، ولإعداد وتصميم وتحديد الاستبيان أتبع الباحث الخطوات الآتية :

✳ مسح المراجع العلمية المتخصصة فى مجال التوجيه الفنى عامة وفى مجال توجيه التربية الرياضية بخاصة .

✳ دراسة تحليلية للدراسات والبحوث السابقة للتعرف على كل ما يتعلق بالدراسة الحالية من مفاهيم وأساليب يمكن للباحث الاستفادة بها فى تحديد مجالات وأساليب الاستبيان .

✳ دراسة مصادر ووثائق علمية ونشرات توجيهية تناولت أسلوب التوجيه الفنى فى التربية الرياضية .

نتيجة لما قام به الباحث من مسح للمراجع العلمية والدراسات السابقة والوثائق العلمية صمم الباحث استمارة الاستبيان لموجهى ومدرسى التربية الرياضية بدور المعلمين ملحق ١/١ .

✳ حدد الباحث فيها تسعاً من مجالات العمل لمدرسى التربية الرياضية بدور المعلمين هى :

التدريس العملى للتربية الرياضية - التدريس النظرى - ورشة
الوسائل المعينة - المدرسة الابتدائية الملحق بدار المعلمين للتجارب
والتطبيقات التربوية فى التربية الرياضية - التربية العملية فى التربية

الرياضية داخل الدار - التربية العملية خارج الدار - المسكرات المنهجية - النشاط الرياضى الداخلى - النشاط الرياضى الخارجى .

* حدد الباحث تسع أساليب للتوجيه الفنى لكل مجال من مجالات العمل التسع لدراسة التربية الرياضية بدور المعلمين هي :

الزيارات المفاجئة - الزيارات المتفق عليها ، الاجتماع المفرد - الاجتماع الجماعى - تبادل الزيارات بين المدرسين - اجراء دروس نموذجية - إصدار نشرات توجيهية - إصدار نشرات بالمراجع العلمية - تنظيم دراسات علمية .

لقياس مدى تطبيق هذه الأساليب والتعرف على أسلوب التوجيه المتبع بدور المعلمين وأساليب التوجيه الفنى الأكثر فعالية بالنسبة لمجالات العمل المختلفة حيث قام الباحث بإجراء الخطوات التالية :

* عرض استمارة الاستبيان بصورتها المبدئية على بعض المحكمين ملحق ١/٢ لبدء الرأى حول محاور وأساليب التوجيه الفنى ، ومدى وضوح العبارات .

* تم تعديل استمارة الاستبيان وفقا للملاحظات والآراء التى أبداهها المحكمين على صياغة عبارات الاستمارة .

* تم عرض استمارة الاستبيان فى صورتها المعدلة مرة أخرى على المحكمين وتمت الموافقة عليها .

الدراسات الاستطلاعية :

أجرى الباحث الدراسات الاستطلاعية بهدف الحصول على المعاملات العلمية - الصدق ، الثبات ، الموضوعية - للاستبيان بالإضافة الى التعرف على بعض الشؤون الادارية والتنظيمية والزمن يستغرقه تطبيق الاستبيان أجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة اختيرت بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث عددها عشرة أفراد - خمسة موجهين وخمسة مدرسين تربية رياضية - بدور المعلمين من غير المشتركين فى التجربة الأساسية للبحث .

تمت الدراسة الاستطلاعية فى المدة من ١٦ أكتوبر ١٩٨٥م الى
٢٥ أكتوبر ١٩٨٥م .

تطبيق الاستبيان :

قام الباحث بتطبيق الاستبيان على الأفراد غينة البحث فى الفترة
من ٢٥/٢/١٩٨٦م الى ٣١/٥/١٩٨٦م ، وقد استعان الباحث ببعض
الموجهين العاملين بالادارة العامة لدور المعلمين لتوزيع استمارات الاستبيان
على العينة فى محافظات جمهورية مصر العربية بعد شرح وتفسير ما هو
مطلوب وذلك لزياراتهم لدور المعلمين بالمحافظات .

الأسلوب الاحصائى :

أجرى أسلوب التحليل الاحصائى باستخدام قوانين الاحصاء
المناسبة للدراسة وهى : النسبة المئوية ، المتوسط الحسابى ، معامل
الارتباط لسبيرمان ، واستخدام الحاسب الآلى الخاص بالمركز القومى
للبحوث التربوية بلغة البيسك Basic باستخدام معامل الارتباط
لبيرسون .

الاستخلاصات :

استنادا على المعالجات الاحصائية وتحليل وتفسير النتائج فى
ضوء أهداف البحث أمكن للباحث التوصل الى الاستخلاصات التالية :

* أساليب التوجيه الفنى الأكثر تطبيقا لتوجيه مدرسى التربية
الرياضية بدور المعلمين هى : أسلوب الاجتماع الجماعى ، الزيارات
المتفق عليها ، اصدار نشرات توجيهية .

* أساليب التوجيه الفنى غير المطبقة بالقدر الكافى لتوجيه
مدرسى التربية الرياضية بدور المعلمين هى : تنظيم دراسات علمية ،
اصدار نشرات بالمراجع العلمية ، تبادل الزيارات بين المدرسين .

* أساليب التوجيه الفنى الأكثر فعالية لتوجيه مدرسى التربية

الرياضية بدور المعلمين هي : أسلوب إصدار نشرات توجيهية ، الزيارات المتفق عليها ، الاجتماع الجماعي .

✽ أساليب التوجيه الفني الأقل فعالية لتوجيه مدرسي التربية الرياضية بدور المعلمين طبقا لأراء المدرسين والموجهين هي : أسلوب تنظيم دراسات علمية ، تبادل الزيارات بين المدرسين ، إصدار نشرات بالمراجع العلمية .

✽ عدم تطبيق أساليب لتوجيه الفني بالقدر الكافي لبعض مجالات عمل مدرسي التربية الرياضية بدور المعلمين يشير الى وجود قصور في التوجيه الفني .

التوصيات :

إيماءا الى ما توصل اليه الباحث من استخلاصات وتحقيقا للفائدة المرجوة من هذا البحث يقترح الباحث التوصيات التالية :

✽ استخدام موجهي التربية الرياضية الاساليب المختلفة في توجيه مدرسي التربية الرياضية بدور المعلمين ، طبقا لما يناسب كل مجال من مجالات العمل .

✽ اهتمام موجهي التربية الرياضية لدور المعلمين بمجالات العمل المختلفة للمدرسي التربية الرياضية بدور المعلمين .

✽ تحرر الموجهين من الاساليب التقليدية ، وتطبيق الاساليب الحديثة في التوجيه الفني الذي يهدف الى تحسين وتقييم العملية التعليمية .

✽ استمرار عملية التوجيه الفني طوال العام ، ولا يقتصر على زيارة توجيهية وزيارة تقييمية في النصف الاول من العام وزيارة اخرى تقييمية في النصف الثاني من العام الدراسي ، بل تمتد الزيارات التوجيهية والتقييمية الى اشهر الصيف لتوجيه ومتابعة الانشطة والمسابقات المنهجية لدور المعلمين .

* بحث الموجه الفني للمدرسي التربية الرياضية بدور المعلمين عا:
الاطلاع المستمر وحضور المؤتمرات والدراسات والبحوث العلمية لمسيرة
أحدث الاساليب العلمية التي تساعد في إعداد وتعليم تلميذ دور المعلمين
معلم المستقبل *

* تنظيم دراسات صقل لمواجه دور المسلمين في نظم واساليب
ومناهج وكتب وامتحانات دور المعلمين قبل قيامهم بعملية التوجيه الفني
للمدرسي التربية الرياضية بدور المعلمين *

مقارنتين تنويعات كل من "كلارا شومان" و"يوهانس برامر" على فكرة موسيقية بذاتها "رورت شومان"

د. نادية عبد الرحيم حسين

استاذ مساعد بقسم النظريات والتأليف
كلية التربية الموسيقية جامعة حلون

مقدمة :

نشأت التنويعات اول ما نشأت نتيجة لتطبيق المنهج الكوالى القديم على موسيقى الآلات وهو المنهج الذى كان يستخدم لحنا ثابتا *cantus Firmus* قصيرا كأساس لمقطوعة موسيقية طويلة . وابتكر مؤلفو الموسيقى الآلالية فى القرن ١٦ نوعين متميزين من التنويعات :
الاول يقوم على لحن قصير ، يسمع عادة فى الباص يتكرر طوال المقطوعة على شكل اوستيناتو *Basso Ostinato* بينما يتعرض اللحن والهارمونى لتنوع تدريجى متصل .

والثانى وهو الأكثر حلاوة عبارة عن لحن مستقل بذاته ينتهى نهاية تامة محددة ، يتخذ بعد ذلك أساسا لسلسلة من المقطوعات القصيرة المستقلة التى تمثل كل منها تنويها على اللحن الاصلى ، ويحدث الاتصال البنائى بترتيب التنويعات ترتيبا متزايدا من حيث مراحل الدقة والتركيب يقود فى النهاية الى ذروة واضحة قوية وهكذا تتمثل هذه التنويعات مترابطة فى عمل متكامل .

وطرق التنويع كثيرة منها زخرفة اللحن الاساسى او العمل على تبسيطه ، أو قد يحدث التنويع اما بتغيير الميزان ، او بتغيير الهارمونية أو بتغيير نوعية المقام الموسيقى من كبير الى صغير او العكس ، او بتغيير السرعة ، او بتغيير النسيج الموسيقى او بتغيير المصاحبة ، او بتغيير اكثر من عنصر معا .

ويهتم البحث الراهن بالنوع الثانى من التنويعات لما فيه من اساليب فنية مختلفة تبحث على الدراسة والقاء الضوء عليها لمعرفة طرق استغلالها

المؤلف للحن أو فكرة موسيقية معينة وإظهارها بعدة أشكال موسيقية مختلفة ومتنوعة .

مشكلة البحث :

تناول كثير من المؤلفين الموسيقيين على مر العصور التنوعات في مؤلفاتهم الموسيقية سواء كان ذلك في إحدى حركات أعمالهم الكبيرة أو كعمل مستقل بذاته ، بأن يتناولوا فكرة موسيقية أو لحناً معيناً إما من تأليفهم أو من تأليف غيرهم . ويقومون بعمل عدة تنوعات عليه .

هذا وقد قامت ثلاث دراسات اهتمت بالتنوعات وهي حسب تاريخ ظهورها :

١ - دراسة بعنوان « دراسة تحليلية مقارنة لتنوعات البيانو عند كل من موتسارت وبيتهوفن » (١) وكانت تدور حول المقارنة بين أسلوب أداء التنوعات عند كليهما .

٢ - دراسة بعنوان « التنوعات عند كلاراشومان » ، (٢) تناولت فيها أسلوب أداء التنوعات على فكرة خاصة بالمؤلفة نفسها مصنفاً ٨ مقام دوك وعددها اربع تنوعات .

٣ - دراسة بعنوان « تنوعات آلة البيانو عند برامز » (٣) تناولت التنوعات موضوع البحث الراهن ولكن من حيث أسلوب الاداء .

التربية جامعة المنيا مجلة البحث في التربية وعلم النفس المجلد الثاني (١) على ابراهيم على «تنوعات آلة البيانو عند برامز» المنيا : كلية

العدد الثاني اكتوبر ١٩٨٨ .

(٢) سبهييل تادرس يعقوب : دراسة تحليلية مقارنة لتنوعات البيانو عند كل من « موتسارت وبيتهوفن » . رسالة دكتوراه « غين

منشورة » القاهرة : كلية التربية الموسيقية بجامعة حلوان ١٩٨٥

(٣) ابتسام محمد نصر العادلى « التنوعات عند كلاراشومان ،

القاهرة : جامعة حلوان مجلة دراسات وبحوث المجلد العاشر المجلد الاول

مارس والخامس ديسمبر ١٩٨٧ .

ويتعرض البحث الراهن لدراسة تحليلية لوسائل التنوع من خلال مؤلفين موسيقيين استغلا فكرة موسيقية واحدة في عمل تنويعات عليها .
والقارنة بين كل منهما في طريقة لهذه الوسائل في تنويعاته .

الهدف من البحث:

- التعرف على وسائل التنوع المختلفة عندما يستخدم اكثر من مؤلف .
فكرة لحنية واحدة .

- المقارنة بين طرق استغلال هذه الوسائل في التنوع على هذا اللحن .
عند كل مؤلف .

هيئة البحث :

تنويعات كل من « كلأراشومان و يوهانس برامز » على فكرة موسيقية .
« لروبرت شومان » * من المقطوعة الاولى من خمس مقطوعات بعنوان
اقصوصة Novelleta ضمن عمل كبير له بعنوان « أوراق
ملونة او أوراق زاهية Bunte Blatter مصنف ٩٩
وفيما يلي عرض لمؤلفات كل من المؤلفين موضوع البحث في
التنويعات :

« التنويعات عند « كراشومان » (١) ١٨١٣ - ١٨٩٦

- تنويعات على فكرة لاغنية بعنوان "Tyrdex" بدون تصنيف
ألفت سنة ١٨٣٠ .

* مؤلف موسيقى الماني « ١٨١٠ - ١٨٥٦ » .

تسرب التراث الكلاسيكي في فيينا و تعلسق بالادب الرومانسي
الالمانى ، لم يكن يهتم كثيرا بمبدأ الصوتيات وانما كانت التنويعات هي
اسلوبه المفضل الذى وضع بها اعضالا طويلة الى حد ما ، اما موسيقاه
السيمفونية فقد ، شرع في كتابتها عام ١٨٤١ بعد دراسة فاحصة
لاسلوب ومؤلفات «بيتهوفن»
(٢) عازفة بيانو ماهرة عملت بالتأليف الموسيقى بين الحين والاخر
وزوجته روبرت شومان .

- تنويجات على فكرة خاصة بالمؤلفة - بدون تصنيف - ألفت سنة ١٨٣٠ وكلاهما لم ينشرا في حياة كلارا .

- تنويجات لآلة البيانو على فكرة خاصة بالمؤلفة مقام دو ك مصنف .
٨ ألفت سنة ١٨٤٣ ونشرت سنة ١٨٣٧ ، وعددها أربع تنويجات .

- تنويجات لآلة البيانو على فكرة « روبرت شومان » (٢) مقام فا
ص مصنف ٢٠ ألفت سنة ١٨٥٣ ونشرت سنة ١٨٥٤ ، وعددها سبع
تنويجات - موضوع البحث الراهن .

التنويجات عند برامز (٣) ١٨٣٣ - ١٨٩٧

- تنويجات لآلة البيانو على فكرة « روبرت شومان » مقام فا
ص مصنف ٩ ألفت ونشرت سنة ١٨٥٤ وعددها ستة عشر تنويجا -
موضوع البحث الراهن .

- مجموعتين من التنويجات مقام ري ك مصنف ٢١ نشرت سنة
١٨٦١ :

- تنويجات على لحن أغنية هنغارية ألفت سنة ١٨٥٣
ب - تنويجات على فكرة خاصة بالمؤلفة نفسها ألفت سنة ١٨٥٧
وعدها (١١) تنويجا .

- تنويجات وفيوغ على فكرة « جورج فريديك هاندل » مقام سي .
ك مصنف ٢٤ ألفت سنة ١٨٦١ ونشرت ١٨٦٢ وعددها ٢٥ تنويجا
- تنويجات لآلة البيانو - أربع ايدي - على فكرة « روبرت شومان
مقام مي ك مصنف ٢٣ ألفت سنة ١٨٦١ ونشرت سنة ١٨٦٣ .

(٢) أحدثه هذا العمل في عهده ميلاده .

(٣) مؤلف موسيقى الماني وصديق « روبرت شومان » ، ويعتبر
الممثل الأكبر للتيار الكلاسيكي ، لم يكتف باستيعاب واحياء التركيب
السيمفوني عند بيتهوفن بل واستوعب واحيا فن البوليفونية عند باخ وقد
أدت هذه العناصر مقترنة بالتلوين الهاموني الزاخر الذي اتى به
معاصروه الى بعث حياة جديدة في السيمفونية .

- تنويحات على فكرة « باجانييني » مقام لا ص مصنف ٣٥-ألف م١
 بين سنة ١٨٦٢ و نشرت سنة ١٨٦٦
 تنويحات على فكرة « جوزيف هايدن » مقام سي ك
 ١ - لاوركسترا مصنف ٥٦ (١) ألف م١ سنة ١٨٧٣ ونشرت سنة
 ١٨٧٤ .

ب - آلة البيانو مصنف ٥٦ (ب) ألف م١ نشرت سنة ١٨٧٣ .

الدراسة التحليلية :

ستتبع الدراسة التحليلية الخطوات الآتية : تحليل الفكرة الاصلية
 لمروبرت شوومان ثم تحليل التنويحات عند كلاراشومان عليها يليها عرض
 وسائل التنوع المستخدمة فيها ، بعد ذلك تحليل التنويحات عند برامز
 على نفس الفكرة وعرض وسائل التنوع المستخدمة فيها وينتهي التحليل
 بعمل مقارنة لوسائل التنوع عند كل منهما وطريقة استغلال هذه
 الوسائل .

تحليل الفكرة الاصلية «روبرت شوومان»

المقام : فا ص ٢٤ مازورة
 الميزان : السرعة بطيء الى جد م١
 التعبير : تدرج ما بين pp, sf, p
 استخدم البدل مرة واحدة
 النسيج : هوموفوني وظهر اللحن الرئيسي في صوت السوبرانو .
 القالب : ثلاثي بسيط ١ ب ١
 أسلوب : المصاحبة له يتغير في كل من الاجزاء الثلاثة .

الجزء ١ : جملة موسيقية منتظمة ٨ موازير تنقسم الى عبارتين :
 الاولى بدأت بثلاث الدرجة الاولى وانتهت بقفلة تامة في مقام فا ص

والثانية بدأت بتألف الدرجة الاولى ايضا وانتهت بقفلة تامة في مقام لاك

الجزء ب : جملة موسيقية منتظمة ٨ موازير تنقسم الى عبارتين وتنقسم الاولى الى قسمين متساويين ، وانتهت كل من العبارتين الاولى والثانية فيها بقفلة تامة في مقام دو ص .

الجزء ١ : كما في الجزء أ ولكن بدأت العبارة الاولى فيه بتألف ملابفة رباعية ناقصة يؤكده تألف الدرجة الرابعة س . ص وانتهت بقفلة تامة في مقام لاك ، والعبارة الثانية تكرر للعبارة الاولى في الجزء أ ، وانتهت بقفلة تامة في مقام فا ص .



الفكرة الاصاية لـ دودوت شومان .

تحليل تنوعات « كلاراشومان » Figural variations

مصنفه رقم ٢٠ وعندها سبع تنوعات :

التنوع الاول :

حدث في تغيير نوعية المصاحبة في الباص الذي اصبحت ثلثيته

مع الاحتفاظ بهيكل اللحن المصاحب طوال التنوع

وكذلك الاحتفاظ بجميع عناصر الفكرة الاصليه دون تغيير .

التنوع الثاني :

في الجزء (أ) حدث التنوع في ايقاع جميع الاصوات الهارمونية

باضافة زخارف لحنية كثيرة بتفتيت ايقاعى

مع ظهور ملامح من اللحن في السوبرانو بايقاعات خاطفة منسكوبية
واقتطاعه بين طبقات صوتية مختلفة ، كما حدث تنوع في الهارمونية وفي
استغلال الخامسات اللحنية المتتابعة .

وفي الجزء ب نفس التنوع الايقاعى كما في الجزء (أ) وقد قلت
تطويل ٣ موازين كخاتمة في نهايته والمقطوعة ككل ٢٧ مازورة - ويظهر
اللحن واضحا وكاملا في صوت السوبرانو ومنسكوبى في بعض اجزائه
وانتهى مع بداية الجزء أ' بقفلة تامة في مقام دو ص .

الجزء أ' كما في الجزء (أ) مع ظهور اللحن في السوبرانو بايقاعاته
الاصليه مع تنوعات ضمنية في الهارمونيات .

التنوع الثالث :

حدث في نوعية المقام من صغير الى كبير فاصبح ف ك الجزء
١) تنوع في الهارمونيات الضمنية فاستخدم ثالث السابعة الرباعي
المنخيل بكثرة ، واستخدم ثالثات بشكل متباعد قى اليد اليمنى بمصاحبة

اللحن في السوبرانو مع تغيير أسلوب المصاحبة الى اوكتافات في اليد اليسرى ، وانتهى بقفلة نصفية في مقام ري ص .

الجزء (ب) اللحن في السوبرانو مصور ثالثة هائلة مع هارمونيات مكثفة بمصاحبة اللحن في اليد اليمنى ، وأصبحت المصاحبة في اليد اليسرى في العبارة الثانية اوكتافات ، وبدأ في مقام ري ص وانتهى بقفلة نصفية في مقام ري ص .

الجزء (أ) استخدم تألف السابعة النخيل الرباعي واللمس اللحني . يكثر ، مع تبادل أسلوب المصاحبة بين العبارة الاولى والثانية من الجزء (أ) ، كما حدث تنوع في الاقواس اللحنية عن الجزء (ب) من الفكرة الاصلية ، وبدأ هذا الجزء في مقام ري ص وانتهى بقفلة تامة في مقام فا ك .

التنوع الرابع :

في الجزء (أ) حدث التنوع في انتقال اللحن الاصل الى اليد اليسرى متضمنا مع هارمونياتها واعتماد اليد اليمنى على ألحان سلمية كروماتية صعودا وهبوطا في ايقاعات ثلثية سريعة .



وفي الجزء (ب) تتبادل الألحان السريعة التي أصبحت ارييجية مع الهارمونية المتضمنة للحن الاصل بين اليدين في العبارة الاولى في هذا الجزء أما العبارة الثانية فهي كما في الجزء (أ) من هذا التنوع .

الجزء (أ) فيه مزج بين الألحان السلمية السريعة والألحان الاريجية في اليد اليمنى مع الهارمونية المتضمنة للحن في اليد اليسرى وفي العبارة الثانية يظهر اللحن بين السوبرانو والباص لاشترك كلتيه اليدين بالألحان السريعة سلمية وارييجية .

(د صحيفة التريية)

التنوع الخامس :

حدث بتغيير السرعة الى متساوى في السرعة وبروج ، اللحن في السوبرانو ضمن تألفات بهارمونيات متغيرة تتضمن تألفاً التسابعة السخيل والخامسة السخيل ثلاثية ورباعية ، والمصاحبة وكتافات أربعية صعوداً ولحنية كروماتية أحياناً مبهوطاً بإيقاعات سريعة سنكوبية طوال التنوع .

في الجزء (١) حدث تغيير في التعبير من P بخفوفته الى f

بشدة .

في الجزء (ب) يكمل اللحن في المازورة الثانية والرابعة منه بأوكتافات سريعة بلحن كروماتيك هابط من نغمة صول الى نغمة دو ومن نغمة دو الى نغمة فا ، الهارمونيات المتضمنة متغيرة عن الفكرة الاصلية وانتهى F بدلاً من Dim

الجزء (أ) كما في الجزء (١) مع تغييرات في نوعية التألفات الهارمونية .


الجزءين ب ، أ في هذا التنوع يعادا مرتين بمرجع .

التنوع السادس :

حدث التنوع في النسيج فأصبح كمنثرا بنظماً من أربعة أصوات قائم على التردد والمحاكاة بين صوت السوبرانو باللحن الاصل وصوت التيفور على بعد خامسة مبهوطاً في (١) وعلى بعد أوكتاف في (ب) ، وتبدل فلحاكاة من المازورة الثانية في كل من الاجزاء الثلاثة .

التنوع السابع :

مع أنه احتفظ بنوعية المقام الصغير في بداية هذا التنوع الا أنه انتهى بالمقام الكبير فأ ك وهو مطول الى ٣١ مازورة ثم اختتم بكودا قوامها ٣٥ مازورة وبالتالي حدث تغيير في عدد الموازير فأصبحت ٦٦ مازورة .

الجزء (١) العبارة الاولى للحن فى السوبرانو ضمن تألف يؤدى بطريقة لحنية دائرية والمصاحبة لحنية أربيجية صعودا فى ايقاعات سريعة  تكمل فى اليد اليمنى ، والعبارة الثانية تكرر للعبارة الاولى على بعد اوكتاف أعلى وأنتهى بقفلة تامة فى مقام لا ك مع الاكثار من الخامسة النخيلة المتتالية واللمس اللحنى ويعاد هذا الجزء بمرجع .

الجزء ب عبارة عن شذرات سريعة من اللحن الاصل ضمن لحن سريع صعودا وهبوطا بين اليمين بى فى مقام لا ك وانتهى بقفلة تامة فى مقام دو ص .

الجزء أ تكرر للجزء أ مع التحويل فى آخر مازورتين فيه الى مقام فا ك وينتهى بقفلة تامة فيه ويتبعها كودا بنسوة بدال فى الباص على الدرجة الخامسة مع استخدام تألف السابعة الثلاثى الناقص .

الكودا وتنقسم الى جزئين :

الجزء الاول : ٣٤ مازورة .

تكرر طبق الاصل للجزء أ ، ب ، أ فى التنوع الثالث الذى يبدأ وينتهى فى مقام فا ك .
الجزء الثانى : ١٢ مازورة .

وهو اعادة للتنوع السابع مرة اخرى ولكن بشكل مختصر مختصر عنه ويبدأ بأنكروز وهو فى مقام فا ك ويظهر كخاتمة للتنوع كله بلحن خاطف لليد اليمنى مع نوتة بدال فى الباص على نغمة فا تنتقل فى طبقات صوتية مختلفة ويختتم بلحن فى كلتا اليدين هبوطا مكونا مسافة سادسة هارمونية ثم لحن أربيجي صعودا يليه تألف الدرجة الاولى دائرى مكمل بين اليدين بمساحة صوتية تبعد ثلاثة اوكتافات ونصف وينتهى التنوع بنغمة فا فى كلتا اليدين تفصل بينهما مساحة خمسة اوكتافات تؤدى بنغوت شديد جدا $Pi P'$.

وساق التتبع عند « كلاراشومان » :

من التحليل السابق للتتبعات عينة البحث « يتضح استخدامها للتتبع في غالبية العناصر المكونة للفكرة الأصلية كما يلي :

— في نوعية المقام ، وفي عدد الموازير ، وفي التعبير ولكن بشكل مبسط ، وفي اللحن ، وفي الهارمونيات المتضمنة ، وفي أسلوب المصاحبة — وفي النسيج — واستخدمت التتبع في سرعة المقطوعة مرة واحدة فقط .

كما يتضح عدم استخدامها التتبع في الميزان أو في القالب الموسيقي .

— التتبع عند كلارا شومان ينبع من كونها عازفة بيانو تفكر في عرض مهارات الاداء فقط .

تحليل تنوعات باهانس برامز : character variations

مصنف رقم ٩ وعددها ستة عشر تنوعاً .

التتبع الاول :

حدث في تغيير الطبقة الصوتية للحن الاصل فأصبح في صوت الباص أو كثاف أغلظ وكذلك تغيير الهارمونيات وزيادة في اليد اليمنى .

وتحولت الاصوات المصاحبة بإيقاعاتها المميزة  إلى الحان

لها قيمتها مقابل اللحن الاصل وانتهى بقفلة تامة في مقام ري ك .

التتبع الثاني (*) :

حدث في الميزان فأصبح 98 والسرعة أسرع قليلاً في حيوية وعدد الموازير ١٢ مأزورة والقالب مضغوط كل جزء منه في مأزورتين فقط بدلا من ٨ موازير وأصبحت المقطوعة في ٦ موازير تكرر مرة أخرى كما

هى واللحن فى السوبرانو مع هارمونيات باليد اليمنى فى حين تؤدى
اليد اليسرى نموذج أوستيناتو إيقاعى مستمر طوال التنوع . وانتهى
الجزء ١ بقفلة نصفية فى مقام لاك والجزء ب بقفلة نصفية فى مقام دو
ص والجزء ٢ كذلك بقفلة نصفية فى مقام دو ص .

التنوع الثالث :

اللحن الاساسى يعزف باليد اليسرى بنفس طبقته الصوتية الاصلية
مع تقاطع اليد اليمنى معه يعزفه مصاحبة ذات شخصية جديدة قائمة
على تألفات ومسافات سادسات وثالثات هارمونية مع استخدام إيقاع
الثلاثية على النبر الثانى من الميزان ، مع التنوع فى المقامات فقد
وانتهى الجزء (أ) بقفلة تامة فى مقام دو ص ، وحول فى الجزء ب
الى مقام فاص (نصف صوت كرومانيك ضابط مع تغييرات طفيفة فى
اللحن ثم عاد مرة أخرى الى مقام فا ص فى الجزء (أ') باستخدام
انهاراموني لنغمتى (لا ، رى) لتصبح (صول ، دو) .

التنوع الرابع :

يبدأ التمييز بخفوت شديد pp وينتهى P بخفوت ، والحرعة
أسرع قليلا فى حيوية ، يعتمد التنوع على نموذج أوستيناتو مبنج على
التقابل الإيقاعى بين اليد اليسرى التى تعزف مسافات هارمونية على بعد
هاشرة تتقارب الى بعد خامسة بإيقاع فى حين تعزف اليد
اليمنى اللحن الاصلى فى السوبرانو بإيقاعات مختلفة تصحبه فى الاصوات
الداخلية مسافات هارمونية بأبعاد مختلفة من سادسة الى ثمانية بإيقاع
مقابل للباص والعبارة الاولى من الجزء (ب) فى مقام رى ك .

(*) هذا التنوع يبدو كأنه دراسة مستقلة بناتها قائمة على
هشدرات من اللحن الاساسى تعتمد على نموذج لحنى إيقاعى بذاته .

أما الجزء (٤) فهو مطول الى ٢٢ مازورة استخدم فيه تآلف نوبوليتان .
مقام فا ص وتآلف سابعة دخيل رباعى ، واستخدم الهارمونى .
نضات تآلف المدرجة السادسة المطم ، وانتهى بقفلة تامة بيكاردية .

التنوع السادس ،

التنوع فى الميزان $\frac{6}{8}$ وفى السرعة سريعة وأصبح عدد الموازير ٣٦ ، والتعبير ما بين الشدة والشدة المتناهية ٢٢ .
الجزء (٥) ٨ موازير اللحن مقتضب فى السوبرانو يعزف بخصر
اليه اليمنى وتؤدى باقى الاصابع لحن اربيجى للتآلفات بينما تؤدى
اليه اليسرى مصاحبة ايقاعية على نبر ضعيفاً بإيقاع .
وهذا الجزء يتكون من أربع موازير تكرر كما هى وينتهى بقفلة
تامة فى مقام دو ك الجزء (ب) ٧ موازير تؤدى اليه اليسرى
اللحن الاربيجى بحركة عكسية مع اليه اليمنى وقد حول فى هذا الجزء
انهارمونياً الى مقام دو ك ثم رجع انهارمونياً مرة أخرى الى مقام دو
ص وانتهى فيه بقفلة تامة بيكاردية .

الجزء ١' مطول الى ١١ مازورة كما فى الجزء ١ فى أسلوب
المصاحبة وفيه حول الى مقام دو ك ثم عاد مرة أخرى الى مقام فا ص
بقفلة تامة .

التنوع السابع :

استخدم تعدد الموازير ، والسرعة بطيئة ، وأصبح ١١ مازورة بدلا
من ٢٤ مازوره ، والتنوع فى الهارمونية ونوعية المقامات والانتقالات
المقامية الداخلية واستغلال التآلفات الزائدة والناقصة ويكمل اللحن بنه
طبقتين صوتيتين .

الجزء (٦) بانكرور وبيزان يعرض الهيكل اللحنى فى ٤
موازير فقط بدلا من ٨ موازير .

الجزء (ب) مختصر الى ٣ موازير فقط وبدأ في مقام لا ص وانتهى
بقفلة نصغية في مقام دو ك .

الجزء (ج) أربع موازير يبدأ بميزان $\frac{4}{\text{ع}}$ وآخر مازورة بميزان $\frac{1}{\text{ج}}$
بدأ مقام فا ص وانتهى بقفلة تامة فيه .

التنوع الثامن :

عدد الموازير ٢٦ مازورة والسرعة بطيء والتنوع في الانتقالات
المقامية الداخلية وتنتهي كل الأجزاء في مقام فا ص ، واللحن فيه
اختلافات بسيطة ويظهر في اليد اليمنى في صوت السوبرانو تعرفه
بمصاحبة تالفات بطريقة دائرية Rolly ، والمصاحبة في اليد اليسرى

التركيبات لحنية في الإقاعات سدسية  على شكل نموذج

لحن مستمر طوال التنوع ، والتطويل في الجزء ١ مازورتين في
النهاية كنذيل قفلة تامة بيكاردية في مقام فا ص .

التنوع التاسع :

التنوع في المقام فأصبح سي الصغير (مقام الدرجة الرابعة)
والسرعة أصبحت سريع جدا والتعبير في البداية والنهاية بخفوت
شديد pp .

الجزء ١ اللحن مختصر إقاعيا وهو متضمن مع اللحن الأريجي
السريع صهودا وهبوطا في اليد اليمنى ومكمل في اليد اليسرى نهايته ،
وتؤدي اليد اليسرى نوتة بدال الدرجة الأولى والخامسة في إقاع
مستكوب وانتهى بقفلة تامة في مقام ري ك . وهو عبارة عن أربع موازير
تكرر كما هي مرة أخرى .

الجزء ب مختصر مازورتين العبارة الأولى ثلاث موازير ونوتة بدال
على الدرجة الأولى والخامسة لمقام ري ك وفي العبارة الثانية تأكيد على
تألف الدرجة الخامسة في فا ك وانتهى هذا الجزء بقفلة نصغية في
مقام سي ص .

الجزء ١٠ بدايته بنفس مازورتى بداية الجزمة (١) ثم تقبرت نوتة البدال الى أولى خامسة لتألفا مى ص حتى نهايته العبارة الاولى ، وفي العبارة الثانية مختصرة مازورة وهي عبارة عن البان اوييجية مزخرفة فى كلتا اليدين بحركة عكسية وهي تؤكد تألف فا ك وينتهى بالتنوع بقفلة تامة فى مقام مى ص .

التنوع العاشر (**) :

'السرعة بطى' نوعا ما التعبير بخفوت شديد PP. والمقام أصبح رى ك وعدد الموازير أصبح ٣٢ مازورة ، واستخدم البدال فى الجزئين ب. ، ١ فقط .


الجزء (١) جيلتين موسيقتين الجملة الاولى :

اللحن الاصل فى السوبرانو المصاحب بتألفات هارمونية بإيقاعات

سريعة  فى اليد اليمنى تضاحبها اليد اليسرى بلحن همتة

أحيانا وبفس إيقاعات اليد اليمنى أحيانا أخرى ويؤدى اللحن بخفوت والمصاحبة بخفوت شديد وانتهى بقفلة تامة فى مقام لا ك .

وتعاد هذه الجملة مرة أخرى لكن بمصاحبة سلسية الدوبل كروشن

الجزء ب يظهر أيضا لحنه فى السوبرانو بأسلوبة 

مضاحبة كما فى الجملة الثانية فى الجزء (١) وانتهى بقفلة تامة فى مقام دو ك وتقود وصلة صغيرة الى :

الجزء (١) كما هو فى الجزء (١) ولكن مع تغيير نغمة البداية والهارمونية ، فقد بدأ فى مقام مى ص وانتهت العبارة الاولى بقفلة تامة فيه وانتهت العبارة الثانية بقفلة تامة فى مقام رى ك . لتقود الى التنوع التالى :

(*) التنوعات العاشر والحادى عشر والثانى عشر تنوعات

متصلة .

التنوع الحادى عشر :

حدث التنوع فى الميزان فاصبح 16^4 والمقام اسبح مقام كنس مكسوليدى عا نغمة رى ، وفى عند الموازير ٢٧ مازورة وفى القالب اصبح ثنائى ومكرر مرتين وخاتمة ا ب ا' ب ٢ .

الجزء (أ) مختصر الى ٦ موازير يظهر ملامح اللحن على النبر الثالث فى اليد اليمنى من خلال اوكتافات بايقاعات سريعة بمصاحبة نوتة



بسال فى اليد اليسرى على نغمة رى فى الطبقة الغليظة جدا على اولى المازورة ثم فى الطبقة المتوسطة على النبر الثالث مع مسافات هارمونية متنوعة - ثانية زائدة ، ، وثالثة كبيرة ، ورابعة زائدة ، وخامسة تامة وانتهى هذا الجزء على تالفة رى ك .

الجزء (ب) مختصر الى ٦ موازير ايضا قائم على بعض ملامح اللحن ولكن بتصرف فى الجزء الاخير منه ، ايقاع اليد اليمنى سنكوبى برباط

الحنى . **خاتمة**

وتؤدى اليد اليسرى سلما هابطا او كافات فى الطبقة الغليظة على النبر الاول وبعد ثالثة هارمونية صغيرة على النبر الثالث وانتهى بقفلة تامة على تاللف رى ك .

يتكرر الجزئين ٩ ، ب مرة أخرى كما هما ثم تضاف مازورة فى النهاية كخاتمة عبارة عن تاللف دو ك فى صورة قفلة نصفية فى مقام فا ص ، لتعود الى التنوع التالى :

التنوع الثانى عشر :

اختصار عند الموازير الى ٢٢ مازورة والسرعة سريع نوعا بسيما




مع استخدام البدال بكثرة ، الايقاع السائد هو فى كلتا اليدين للحن ومسافات هارمونية ثالثات وربعات .

الجزء (أ) مختصر الى ٤ موازير وانتهى بقفلة نصفية في مقام لا ك .
الجزء (ب) مختصر الى ٧ موازير ، وينتهى بقفلة نصفية في مقام
فا ص يتبعه نموذج قفلة مكرر في مازورتين ثم اخر مازورة
قيها تصعيد لحني وكثافة هارمونية .

الجزء (١) مختصر الى ٦ موازير فيه تغيير في اللحن عن الجزء (أ)
واختلاف الإيقاعات التي تظهر متممة بين اليدين .

كودا : خاتمة من ٥ موازير عبارة عن لحن هابط في السسوبرانو
من الخامس للدولي واخر مازورة فيه كانت سريعة جدا متناهية وانتهى
التنويج بقفلة تامة في مقام فا ص .
التنويج الثالث عشر :

السرعة ليست سريعة جدا والتعبير بخفوت شديد pp ومختصر
عدد الموازير الى ٢٠ مازورة مع استعمال البدال . تعزف اليد اليمنى
مسافات هارمونية ثالثة ورابعة وسادسة تعزف بايقاع 

ويظهر اللحن بنفحة تأخير وفي طبقة صوتية حادة والمصاحبة عبارة عن
ثلاثات لحنية صمودا وهبوطا بنفس إيقاعات اليد اليمنى وفي طبقة
صوتية متوسطة .

الجزء (أ) ٤ موازير باختصار اخر مازورتين من كل عبارة .
الجزء (ب) ٩ موازير بتطويل مازورة هي تكرار اخر مازورة .
الجزء (١) ٧ موازير كما في أ ولكن على بعد اوكشاف اغلظ في
اول مازورتين فقط أما الباقي مختلف .

التنويج الرابع عشر عشر :

الميزان أصبح $\frac{3}{8}$ والسرعة بطيئة وبه تطويل الى ٣٤ مازورة ،
المصاحبة أريجية صمودا وهبوطا في إيقاعات سريعة مستمرة طوال
التنويج ، والنسيج كنترا بنطي .

الجزء (أ) يعتمد على المحاكاة للحن المصور على بعد ثانية مسعود^١ في صوت السوبرانو على بعد مازورتين من صوت الالطو وانتهى بقفلة نصفية في مقام لا ك وهو مطول الى ١٢ مازورة *

الجزء (ب) مطول الى ١٠ موازير وبنفس طريقة المحاكاة في الجزء (أ) وانتهى بقفلة نصفية في مقام فا ص *

الجزء (أ') انتهى بقفلة تامة في مقام فا ص وهو مطول الى ١٢ مازورة *

التنوع الخامس عشر :

المقام أصبح صول ك (انهارموني) فا ك) والميزان أصبح والسرعة بطيء. نوعا ، كما حدث تنوع في النسيج فاصبح كنترانبطى من ثلاثة أصوات قائم على المحاكاة بين اللحن في السوبرانو والباص على بعد مازورة وصوت الالطو عبارة عن لحن اربيجى صاعده في ايقاع كروشات ، وعدد الموازير ٣٦ بزيادة مازورتين في النهاية كخاتمة استتخم البدال بكثرة *

الجزء أ والجزء أ' تكرر كما هو *

الجزء ب لا توجد المحاكاة وإنما لحن مصاحب للحن الاصلى في الباص وانتهى التنوع بقفلة تامة في مقام صول ك لتعود الى التنوع التالى :

التنوع السادس عشر :

المقام أصبح فا ك والميزان والسرعة بطيئة نوعا والتعبير يتدرج من الخفوت الشديد PP الى الخوف المتناهي PPP :

(*) التنوعان الخامس عشر والسادس عشر متصلان *

(*) تغيير في التدوين *

يظهر اللحن متغيراً بإيقاعات مطولة في صوت الباص طوال التنوع
مصحوبة اليد اليمنى بهارمونيات بسيطة طفيفة جداً على النبر الثالث أو
على النبر الأخير من المازورة والباقي سككات .
الجزئين أ ، ب انتهيا بقفلة تامة في مقام لا ص ، ب
مطولة .

الجزء ٩ انتهى بقفلة تامة في مقام فا ك .

وسائل التنوع عند « يوهانس برامز » :

من التحليل السابق للتنوعات عينة البحث يتضح استخدامه
التنوع جميع العناصر الموسيقية بجميع الوسائل كما يلي :
استخدم التنوع بكثرة في اسم المقام وفي نوعيته ، وفي عدد
الموازين واستخدم أيضاً التنوع في الميزان كما استخدم تعدد
الموازين داخل التنوع الواحد ، وأعطى لكل تنوع سرعة مختلفة عن
الفكرة الأصلية وعن التنوع السابق له ، وظهر عنده أيضاً التنوع في
التعبير وفي كثرة استخدام البديل ، كذلك التنوع في اللحن وفي
الهارمونيات المتضمنة وفي الانتقالات المقامية الداخلية وأيضاً في أسلوب
المصاحبة واستخدم التنوع في النسيج .

نتائج البحث :

من عرض الدراسة التحليلية للتنوع عينة البحث عند كل من
« كلاراشومان » و « يوهانس برامز » ومن استعراض وسائل التنوع
في مختلف العناصر الموسيقية توصلت الباحثة الى النتائج التالية :

— عدد تنوعات كلارا سبع تنوعات بينما عندها عند برامز ستة
عشر تنوعاً .

— استخدمت كلارا التنوع في نوعية المقام من صغير الى كبير في
ارقام ٣ ، ٧ بينما استخدمه برامز في ارقام ١٠ ، ١٥ ، ١٦ واستخدم

التنوع في اسم المقام فقط من فا ص الى س ص في رقم ٩ واستخدم ،
ايضا المقام الكنسى في رقم ١١

— استخدمت كلارا عدد موازير مختلفة ، بالزيادة فقط في ارقام ٢ ، ٧ واستخدمها برامز بالزيادة في ارقام ٥ ، ٦ ، ٨ ، ١٠ ، ١١ ، ١٤ ، ١٥ كما استخدمها بالاختصار في ارقام ٢ ، ٧ ، ١٢ ، ١٣ .

— لم تستخدم كلارا تغيير الميزان الموسيقى وكذلك لم تستخدم تعدد الموازين بينما استخدم برامز تغيير الميزان بكثرة في تنويعاته واستخدم تعدد الموازين في رقم ٧ .

— استخدمت كلارا تغيير السرعة في تنوع واحد فقط هو رقم ٥ اما برامز فقد اعطى تقريبا لكل من تنويعاته سرعة مختلفة عن سابقتها وعن الفكرة الاصلية .

— استخدمت كلارا التنوع في التميز في ارقام ٧ فقط بينما استخدمه برامز في ارقام ٤ ، ٥ ، ٩ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٦

— لم تستخدم كلارا البدال في تنويعاتها بينما استخدمه برامز بكثرة في غالبية تنويعاته .

— استخدمت كلارا التنوع في النسبج من هرموني الى كنترابنكي في رقم ٦ بينما استخدمه برامز في ارقام ١٤ ، ١٥

— استخدمت كلارا التنوع باسلوب

بينما استخدم برامز التنوع بأسلوبية

يلاحظ من النتائج السابقة ان « برامز » يتمتع اكثر من كلارا بفن كتابة التنويجات وذلك بفضل سيطرته الهائلة وغزارة امكانياته في تطويع واستغلال العناصر الموسيقية لاساليب التنويع الفنية .

وقد يرجع ذلك الى فهمه الكامل لاسلوب بيتهوفن الناضج وللامكانيات الفنية المتزايدة التي نماها مؤلفو العصر الرومانتيكي علاوة على انه مؤلفا طولا وعازف بيانو ثانيا ، كما استطاع برامز ان يضيف للتنويجات صفاء النفس العاطفي والشاعرية والجمال علاوة على متانة البناء ووحدة العمل الفني في كل تنويجة على حدة . وذلك بشكل واضح عنه عند كلارا التي كانت تعتمد في تنويجاتها على استعراض مهارات الاداء اكثر من صناعة التأليف .

مصادر البحث

١ - مصادر عربية :

١ - ديفى س . ث . التاليف الموسيقى ، ترجمة سمحة الخولى ،
القاهرة : دار المعارف ، ١٩٦٥ .

٢ - فينى ثيودور م . تاريخ الموسيقى العالمية ، ترجمة سمحة الخولى
ومحمد جمال عبد الرحيم ، القاهرة : دار المعارف ١٩٧٠ .
ب - مصادر اجنبية :

3. Apel, Willi, **Harvard Dictionary of Music**. 2nd ed. London :
Heinmann Educational Book's., LTD., 1971.
4. Brahms, Johannes., **Variations op. 9. on a theme by Robert
Schumann.**, London : Augener's Edition.
5. Hindley, Geoffrey, Ed. **Larousse Encyclopedia of Music.**,
Lon : The Hamlyn Publishing Group Limited, 1974.
PP. 325 - 329.
6. Sadie, Stanley, Et D., **The New Grooves Dictionary of
Music and Musicians** (vol's : 3, 16, 19) London :
Macmillan Publishers Limited., 1980., pp. 155 - 190,
827 - 829, 536 - 556.
7. Schols, Percy, A., **The Oxford Companion to Music**. 10th
ed., London : Oxford University Press., 1975.
8. Wie ck-Schumann, Clara., **Ausgewählte Klavierwerke
(urtext).**, München :, G. Henle Verlag.

رقم الإيداع بدار الكتب ٦٩٩١/١١٠

مَطْبَعَةُ الْأَفَانِيَّةِ
٣ شوارع جديدة بدوان شمرا - مظهر

ففي هذا العدد

- ٣ نداء الى المعلمين والآباء .. لماذا نعلم ؟
للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
- ٨ قواعد استخدام الوسائل التعليمية
للأستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
- ١٨ نحو تعميم المكتبات الشاملة
للأستاذ حسن محمد عبد الشافي
- ٣٨ التعليم وتحديات العصر
للأستاذ على احمد حمدي
- تقديم اسلوب التوجيه الفني لمدرسى التربية
- ٥٠ الرياضية بدور المعلمين بجمهورية مصر العربية
للأستاذ حامد انور محمد الديب
- مقارنة بين تنويعات كل من « كلارا شومان »
و « ويوهانس برامز » على فكرة موسيقية
- ٥٨ بذاتها لـ « روبرت شومان »
للدكتورة نادية عبد الرحيم حسين

Bibliotheca Alexandrina



0536140